



Universidad de Málaga

Facultad Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

El miedo a hablar en público en inglés



Grado en maestro/a de Educación Primaria

Mención en Lengua extranjera

Realizado por: Laura Rodríguez González

Tutorizado por: Concepción Torres Begines

Curso académico: 2013/2014

Resumen

Con la presente memoria del Trabajo de Fin de Grado pretendo que los lectores tengan una visión sobre mi experiencia vivida como docente en prácticas: observando a los/as tutores, ayudándoles en todo lo posible y poniendo en práctica todo lo aprendido en la Facultad. Para ello, demuestro de forma global los aprendizajes adquiridos durante los tres primeros Prácticum basándome sobre todo en la observación directa y en las intervenciones llevadas a cabo por los/as diferentes docentes. Además, muestro y explico brevemente mis intervenciones llevadas a cabo durante el último Prácticum, el cual fue específico de la mención en Lengua extranjera: inglés y, asimismo evaluo y determino cuáles son las dificultades encontradas a la hora de llevarlas a cabo. Tras ello, partiendo del miedo a hablar en público en inglés, uno de los obstáculos con los que tropecé, propongo una propuesta de mejora a través de diversos talleres. Por último, expongo las referencias bibliográficas para dar a conocer los/as diferentes autores/as en los/as que me baso para reforzar teóricamente mi experiencia y mis argumentos sobre ella y también, adjunto los anexos que considero que pueden ser útiles como apoyo visual al contenido de esta memoria.

ÍNDICE

Introducción.....	4
Revisión crítica y argumentada del conjunto de los aprendizajes producidos durante el Prácticum, a partir del análisis de los portafolios, memorias o documentos de características similares; elaborados por el alumnado en el transcurso de sus prácticas. .	6
Resumen del Proyecto de Intervención Autónoma diseñado y desarrollado durante el Prácticum del último curso de la titulación	14
Evaluación del Proyecto de Intervención Autónoma.....	19
Diseño de intervención educativa: propuesta de mejora de la intervención autónoma desarrollada.....	32
Conclusión.....	42
Referencias bibliográficas	43
Anexos.....	46

Introducción

Con la realización de este trabajo pretendo hacer frente a uno de los muchos problemas que surgen o pueden surgir en las aulas intentando buscar una solución para resolverlos.

Para ello, he dividido este trabajo en cuatro partes:

- 1) Revisión crítica y argumentada del conjunto de los aprendizajes producidos durante el Prácticum, a partir del análisis de mis portafolios realizados durante el transcurso de mis prácticas¹.
- 2) Resumen del proyecto de Intervención Autónoma diseñado y desarrollado durante mi último Prácticum².
- 3) Evaluación de ese proyecto.
- 4) Diseño de intervención educativa, centrándose esta última en una propuesta de mejora en el aula.

La dificultad encontrada durante mi último Prácticum fue que varios/as alumnos/as no participaban oralmente en la asignatura de inglés, debido a la ansiedad que esto les suponía. Como solución a este problema propongo el diseño de una serie de talleres con los que considero que podría ayudar a estos/as niños/as.

Antes de realizar la propuesta, analizaré un cuestionario cumplimentado por mí y una serie de conclusiones realizadas por distintos/as estudiantes de Educación en el año 2013 tras la lectura de artículos referentes a este tema. De esta manera, comprobaré que concepción tienen estos/as acerca del tema y cómo me posiciono yo ante este miedo. Además, buscaré información acerca de la ansiedad a hablar en público en inglés para conocer las bases teóricas sobre las que se sustenta.

Por otra parte, pretendo diseñar los talleres teniendo en cuenta todas las dificultades que nos podemos encontrar tanto por parte de los/as alumnos/as, como por sus familias, recursos del centro, espacios, etc. Asimismo, en los diversos talleres

¹ Todas mis prácticas las llevé a cabo en el centro CEIP Ramón García de Estepona (Málaga)

² Estas prácticas fueron las referidas a la Mención en Lengua extranjera: inglés.

intentaré agrupar a los niños/as de diversas maneras, llevar a cabo actividades originales y que vayan desde las más simples a las más complejas, adoptar un rol de docente que sea divertido, participativo y ejercer de guía para los/as niños/as. Además, usaré diferentes materiales y realizaré las actividades en lugares fuera del aula, puesto que los procesos de enseñanza siempre se suelen llevar a cabo en ese entorno.

Por último, me gustaría añadir que en varios talleres participarán las familias, las cuales creo que tienen un papel fundamental en la educación de sus hijos/as y con su ayuda y apoyo harán que estos/as se sientan motivados y con ganas de superar este problema.

Revisión crítica y argumentada del conjunto de los aprendizajes producidos durante el Prácticum, a partir del análisis de los portafolios, memorias o documentos de características similares; elaborados por el alumnado en el transcurso de sus prácticas.

A continuación, realizaré una reflexión sobre mi experiencia en el Colegio Público Bilingüe (inglés-francés) Ramón García de Estepona (Málaga), en el cual he llevado a cabo una observación directa de los procesos de enseñanza-aprendizaje y una actuación dentro del aula, adoptando el rol de ayudante de los/as docentes.

El primer Prácticum que realicé tuvo lugar en un aula de primero de primaria durante un periodo de tres semanas. El segundo Prácticum transcurrió en un periodo de cuatro semanas y fue llevado a cabo en el cuarto curso de primaria. Y por último, el tercer Prácticum, el cual me pareció más enriquecedor, se produjo durante dos meses aproximadamente y trabajé con niños/as de tercero de primaria.

En el análisis de los portafolios realizados para cada una de estas prácticas externas abarcaré la Estructura Académica de Tareas (EAT) y la Estructura Social de Participación (ESP).

a) Estructura Académica de Tareas: Objetivos, contenidos, metodología, recursos, evaluación y Atención a la diversidad.

Objetivos ¿Para qué aprendían eso?

Los docentes debían cumplir los objetivos del currículum que aparecen en el *Real Decreto 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria.*

Para ello, planificaban unidades didácticas con actividades que contemplaban dichos objetivos. El alumnado con el cual realicé mis prácticas no era consciente en

ningún momento de los objetivos que el/la profesor/a pretendía que estos/as consiguieran ya que los/as docentes nunca los compartían con ellos/as.

Contenidos ¿Qué aprendían? ¿Porqué y para qué aprendían eso?

Los contenidos impartidos en cuarto y en tercero eran cerrados ya que surgían del libro de texto. Sin embargo, en primero de primaria, estos se regían más por los dispuestos en el *Real Decreto 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria*, ya que la docente apenas usaba el libro de texto.

Los contenidos que se trabajaron en primero se focalizaron sobre todo en las materias de Lengua castellana y Matemáticas:

- El aprendizaje de la lectura y la escritura.
- La enseñanza de los números, la suma y la resta.

El conocimiento del medio apenas lo trabajaban, ya que la docente insistía en que era más importante que el alumnado aprendiese a leer y a escribir antes de mostrarle contenidos acerca del mundo que les rodea.

Métodos ¿Cómo aprendían?

La metodología que seguían los tres docentes era tradicional, aunque una de ellos/as no usara el libro de texto. Este método desarrollaba en el alumnado un aprendizaje memorístico y reproductivo, ya que relacionaban los contenidos que habían aprendido de manera mecánica.

Además, era unidireccional, es decir, los/as docentes tenían un papel activo, eran los/as encargados de enseñar, mientras que los/as niños/as adoptaban el rol de pasivos y receptores de esa enseñanza.

Aunque el docente de tercero usaba una metodología tradicional, en ocasiones llevaba a cabo actividades más motivadoras e innovadoras, brindándole a su alumnado un papel más activo y fomentando una metodología bidireccional.

En mi primer portafolio me posicioné a favor de la enseñanza tradicional justificando que me parecía una metodología adecuada porque a través de esta los/as niños/as aprendían, pero al poder poner en práctica mi propia manera de enseñar y observar que los/as niños/as aprenden más y de una manera más lúdica y amena para ellos/as, he cambiado mi concepción sobre cuál es el método que más ventajas tiene y cuál es el que prefiero emplear cuando sea maestra. Y ese método será el que produzca en el alumnado un aprendizaje significativo, es decir, el/la niño/a tendrá que, además de reproducir, utilizar ese aprendizaje y producirlo.

Recursos ¿Con qué aprendían?

Existen varios tipos de recursos que se pueden emplear para fomentar el aprendizaje, pero me centraré en tres de ellos: materiales, humanos y tecnológicos.

En cuanto a los recursos materiales, los/as docentes solo usaban los libros de texto y la pizarra convencional.

En lo referido a los humanos, únicamente intervenía los/as docentes. Las familias colaboraban muy poco en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as, ya que estas solo acudían a las tutorías. Por otro lado, el único servicio externo que acudía al colegio era un policía que durante dos sesiones de 45 minutos impartía educación vial. A los/as niños/as les resulta interesante que asista al colegio personal ajeno a este, por lo tanto, la asistencia de estos debería ser más frecuente.

Por otro lado, aunque en la sociedad actual los medios tecnológicos tienen gran importancia, en el colegio no se hace un buen uso de ellos. Durante mis dos primeros Prácticum, el aula no disponía de pizarra digital, aunque sí de ordenador. Sin embargo, el aula de tercero, aunque disponía de una computadora, esta solo era usada por el docente. La pizarra digital generalmente era utilizada como proyector y rara vez la

disfrutaban los/as niños/as; es más, no dejaban que apenas la tocasen porque se fuera a romper.

Evaluación ¿Qué aprendieron?

En todos los Prácticum me he percatado de que los/as profesores son los/as únicos/as encargados/as de comprobar qué han aprendido sus alumnos/as, con el fin de calificarlos/as y no de evaluarlos/as.

Para saber la calificación, es decir, el nivel que tiene un alumno en una determinada materia (aprobado, notable...), los/as docentes usaban un único instrumento de evaluación: el examen, el cual era realizado al finalizar un tema de contenido.

Al calificar, el error no es tenido en cuenta como una oportunidad de aprendizaje y por lo tanto, transmite inseguridad en el alumnado, ya que si tienen una pregunta mal los/as docentes puntúan eso de manera negativa. Para los/as docentes solo hay una respuesta válida y la mayoría de estas están extraídas del tedioso libro de texto. Este tipo de evaluación, centrado en la calificación, repercute en los/as alumnos/as, puesto que se centran en la nota, más que en lo que han aprendido y además, hace que estos/as se comparen con los/as demás compañeros/as.

Por otro lado, los/as docentes no usaban la retroalimentación, la cual tiene beneficios como la mejora, la atención al proceso, no al resultado, la ayuda a encontrar soluciones alternativas..., ni dejaba que el alumnado se autoevaluase o se evaluaran entre ellos/as (co-evaluación).

¿Se atendía a la diversidad?

En el aula de tercero había una niña con problemas de aprendizaje. Para atender a sus necesidades, dicha alumna debía recibir apoyo en varias materias. Esta ayuda era impartida por el psicólogo terapéutico y, en otras ocasiones, por otras docentes. En

cuanto al resto de los/as alumnos/as, los/as tutores/as no diseñaban actividades en diferentes niveles, ni daban fichas de ampliación o de refuerzo a los que las necesitaban.

Por ello, considero que atender a la diversidad no significa ayudar únicamente a los/as niños/as que física o cognitivamente tengan un problema, sino que hay que proporcionarles apoyo a los que saben más para que puedan alcanzar su máximo potencial y a los que saben menos para que puedan adquirir los conocimientos mínimos.

b) Estructura Social de Participación: contexto físico y contexto psicosocial.

En lo referido al contexto físico, abarcaré el espacio y el tiempo.

El espacio, ¿Qué espacio usaban para aprender? ¿Cómo estaba organizado ese espacio?

Los/as tutores/as, así como las docentes de lengua extranjera, solo aprovechaban el aula convencional como espacio de aprendizaje, dejando de lado otras áreas como por ejemplo: la biblioteca, el patio de recreo, etc. El aula de música, el gimnasio y las pistas eran empleadas por parte de los/as profesores/as especialistas.

En cuanto a la disposición de las aulas, estas estaban organizadas de maneras diferentes: En la clase de primero, las mesas estaban dispuestas en filas horizontales. Cada fila estaba compuesta por unos/as 6-7 alumnos/as. En cuarto, en primer lugar, los pupitres estaban organizados de dos en dos, pero tras las continuas quejas del alumnado (frecuentemente por no estar sentados con sus amigos/as), la docente decidió cambiar la disposición a mesas individuales.

El docente de tercero, con mi ayuda y durante mi periodo de prácticas, organizó el aula empleando distintos tipos de agrupamientos: individuales, en parejas, en grupos de unos/as cinco alumnos/as y en dos grandes grupos de unos 12 alumnos/as aproximadamente.

En mi primer portafolio me manifesté a favor de organizar las mesas de forma horizontal, pero me parece más efectivo que las mesas estén unidas en grupos de unos/as cinco alumnos/as, ya que de esta manera se fomenta el trabajo colaborativo, la socialización y comunicación entre el alumnado, etc.

El tiempo, ¿Cuánto tiempo tenían para aprender? ¿Cómo estaba organizado ese tiempo?

El colegio abría sus puertas a las 7:30h de la mañana, ya que ofrecía el Aula matinal para aquellos alumnos/as que necesitaban entrar antes al centro. La hora de entrada y salida oficial a la escuela era de 9:00-14:00h con un descanso de 11:15-11:45.

Al tener los/as docentes una ideología tradicional, el horario estaba regulado por las asignaturas, aunque los/as maestros/as solían ser flexibles, de modo que no cumplían este de manera estricta, sino que organizaban sus asignaturas según sus intereses.

En cuanto al contexto psicosocial, analizaré las relaciones (entre docentes y estudiantes; y entre estudiantes) y la participación y gestión dentro del aula.

¿Cómo se relacionaban los/as docentes con los/as estudiantes y viceversa?

Para todos/as los/as estudiantes, la figura del/de la profesor/a es esencial dentro del aula, es el adulto, por lo tanto, el que tiene el poder.

En cuanto a mi experiencia, he podido observar que los/as docentes mostraban esa autoridad ante su alumnado/a. Además, las docentes de primero y cuarto alzaban la voz para regañar cuando se portaban mal y presentaban la materia de manera poco atractiva. Asimismo, reprendían al alumnado que se equivocaba al contestar las preguntas referentes a la lección. Esta forma de ser hacía que los/as niños/as sintieran miedo de sus profesoras, por lo que no se crea un buen clima dentro del aula, no se fomenta el aprendizaje y hace que el/la niño/a vea la escuela como algo negativo.

No obstante, en tercero de primaria, la relación entre los/as alumnos/as y el docente se basaba en la confianza y comunicación. El maestro, a pesar de poseer autoridad, no solo transmitía conocimientos a los discentes, sino que los/as motivaba, se mostraba cariñoso con ellos/as, los/as ayudaba en todo aquello que les preocupaba, etc.

¿Cómo se relacionaban los/as estudiantes entre ellos/as?

Los tres cursos con los cuales realicé las prácticas eran heterogéneos en cuanto a sexo y raza. Entre los/as niños/as existía buena relación, basada en la amistad, aunque estos/as solo podían interactuar entre ellos/as en el recreo, puesto que en el aula debían permanecer en silencio incluso cuando tenían que completar las actividades. En el curso de tercero, el docente sí les dejaba un poco que hablasen mientras trabajaban y además, para fomentar esa buena relación, cada día antes de salir al recreo, un/a alumno/a tenía que dar un abrazo al resto de sus compañeros/as.

Con respecto a un caso particular, un niño de cuarto curso tenía problemas de conducta: molestaba e insultaba a sus compañeros/as y no cumplía las órdenes de la profesora. Todo ello repercutía en el transcurso de las sesiones ya que era difícil desarrollar las actividades dentro del aula. La profesora, por su parte, no hacía hincapié en que este atendiera en clase o realizara las tareas, pero sí mediaba cuando se portaba mal con sus compañeros/as. La solución ante estos problemas consistía en rellenar “un parte”, en el cual se exponía lo que había sucedido y las medidas que tomaba el profesor, las cuales solían ser quedarse sin recreo. Cuando este alumno tuviera un determinado número de partes, sería expulsado varios días del centro. A mi juicio, esta manera de solucionar la indisciplina no era efectiva ya que el niño volvía a repetir las malas conductas.

La participación y gestión dentro del aula ¿Cómo se tomaban las decisiones? ¿Quiénes las tomaban?

Las decisiones solían ser tomadas por los/as docentes. El alumnado no participaba en ninguna de estas, ni siquiera podían elegir al/a la delegado/a de clase.

Tampoco podían decidir lo que querían aprender, puesto que los/as docentes debían enseñarle lo que aparecía en el libro de texto.

En mi opinión, la escuela debería ser un espacio donde las voces de los/as niños/as fueran escuchadas, donde pudieran tomar decisiones, como por ejemplo: las normas de convivencia dentro de su aula o la resolución de conflictos. ¿Cuándo pueden los/as docentes escuchar estas voces? Los/as maestros/as deberían destinar un espacio de tiempo semanalmente o diariamente a la realización de asambleas. En ellas, además de poder dar opiniones y tomar decisiones, se fomenta el respeto, el diálogo y el consenso.

Resumen del Proyecto de Intervención Autónoma diseñado y desarrollado durante el Prácticum del último curso de la titulación

Durante mi periodo de prácticas llevé a cabo intervenciones en varios cursos (tercero, sexto, quinto, segundo e infantil de cuatro años). En general, antes de comenzar una actividad, las contextualicé. Además, compartí los objetivos con los/as alumnos/as y activé los conocimientos previos. Por otro lado, intenté actuar como docente-guía, dándole al alumnado un mayor grado de autonomía.

En cuanto a las metodologías empleadas, algunas de ellas fueron innovadoras, pero la mayoría no tanto, puesto que me tenía que ceñir en el contenido del libro de texto y realizar algunas actividades del mismo. A pesar de ello, intenté realizarlas de una manera más amena, dinámica y lúdica.

A continuación, expondré una síntesis de algunas de las actividades realizadas durante el Prácticum 3.2.:

- **Cuentos**

En primer lugar siempre los contextualizaba y activaba los conocimientos previos. Las historias unas veces eran contadas por mí y otras eran visualizadas en la pizarra digital. Mientras las oían, les hacía preguntas para que estuviesen atentos a ellas y/o para predecir los acontecimientos que ocurrirán a continuación. Tras escuchar el cuento, siempre se hacía un resumen en español porque los/as alumnos/as no se atrevían a decirlo en inglés. Por último, se realizaban actividades relacionadas con el contenido de los mismos. He aquí un ejemplo:

“The snowman”

Aprovechando que era Navidad, visualizaron en la pizarra digital un cuento titulado *“The snowman”*, sin subtítulos. Antes de eso, contextualicé la actividad y

mostré las palabras clave que iban a oír a través de imágenes y usando el método PEPP. Además, los/as estudiantes completaron una actividad en la pizarra digital para activar los conocimientos previos. Finalizado el cuento, se procedió a la realización de un resumen de la misma en español. Por último, completaron una ficha acerca del cuento.

(Ver anexo 1)

- **Canciones**

Para que los niños/as se aprendiesen las canciones, en primer lugar las contextualizaba y enseñaba el vocabulario que tenían que decir a través de imágenes. Luego, reproducía la canción y empezaba a cantarla haciendo gestos. Los/as estudiantes poco a poco iban repitiendo mis señas. La cantaba de nuevo y los/as discentes empezaban a cantar. Una vez que se la sabían, los niños cantaban un verso, las niñas otro y el estribillo juntos. Por último, se hacían actividades relacionadas con estas. A continuación podemos ver un ejemplo:

“The seasons”

Para comenzar, contextualicé la canción mostrándoles imágenes de las estaciones del año. Luego, comprobé si habían aprendido el nombre de estas a través de imágenes de “*Olaf*” en cada una de ellas. Seguidamente, reproduje la canción y comencé a cantarla haciendo gestos. Ellos/as intentaban seguirme, pero les resultaba difícil. Por ello, les mostré la letra parcialmente (sin mostrar las palabras clave). Asimismo, completaron la letra de la canción (actividad del cuadernillo), escuchándola dos veces. Por último, en grupos debían inventarse otra versión para la canción.

(Ver anexo 2)

- **Vocabulario nuevo**

Para explicar el vocabulario nuevo, siempre usé el enfoque PEPP y utilicé imágenes o materiales manipulativos. Este método consiste en presentar las palabras (dentro de un contexto, aisladas y de nuevo en un contexto), exponer las palabras de modo que el

alumnado realiza actividades en las que no produce el vocabulario nuevo verbalmente, practicar dichas palabras a través de actividades en las cuales los/as estudiantes reproducen el vocabulario nuevo y por último, la fase de producción, en la que los niños/as por sí solos son capaces de usar dichas palabras. He aquí un ejemplo:

“The clothes”

Antes de exponer el vocabulario nuevo, realizamos una lluvia de ideas (*brainstorm*) en la pizarra. Así comprobé qué sabían acerca del tema. Luego, presenté el vocabulario contextualizándolo, usando una muñeca y ropa de esta (“Barbie” se fue de compras) y siguiendo el modelo PEPP. Una de las actividades de *exposure (E)* consistía en levantar la prenda cada vez que oyeran su nombre, en otra ocasión, debían colgarla en el tendedero según oyese el nombre de estas. En cuanto a las actividades de práctica, algunas consistían en decir el nombre de una prenda con los labios y adivinar cuál es (*lip reading*) o acertar qué prenda es a través de tarjetas parcialmente visibles. En este caso particular no dio tiempo a hacer actividades de la fase de producción.

(Ver anexo 3)

- **Gramática**

Para enseñar la gramática he usado diversos recursos como videos, dibujos, explicaciones en la pizarra, etc. de modo que fuese ameno y atractivo para el alumnado.

“Can/ can’t/ Can...?”

Antes de explicar estas estructuras en la pizarra, visualizaron un vídeo. Tras verlo, expliqué estas en la pizarra y a continuación, les formulé preguntas para practicar. Luego, realizaron actividades del cuadernillo de repaso de lo aprendido. Asimismo, llevaron a cabo un *listening* del cuadernillo. Además, para casa debían escribir una lista con las actividades que saben y no saben hacer y completar un marcapáginas con las reglas del *can*.

(Ver anexo 4)

- **Lecturas**

Antes de comenzar a leer, contextualizaba el texto y activaba los conocimientos previos. Después, le pedía a los/as estudiantes que observasen las imágenes. Mientras leían, solía pedirles que hiciera alguna actividad corta, de esta manera estaban más atentos a lo que leían. Tras esta, se revisaban las palabras desconocidas, se hacía un resumen de esta, etc. A continuación podemos observar un ejemplo:

“Asking and giving directions”

Para contextualizar esta actividad les pregunté si alguna vez habían usado un mapa, se habían perdido o habían pedido direcciones para encontrar un lugar. A continuación, los/as discentes debían leer un texto y comprobar las palabras que no conocían. Luego, tenían que subrayar en azul las expresiones que se usan para dar direcciones y copiarlas en la libreta. Seguidamente, puse en la pizarra una frase misteriosa sobre el tema para que la adivinaran.

Más adelante, usando el modelo Total Physical Response, pedí a un niño que se levantara y fuera a la pizarra, a otro que caminase hasta pasar al compañero x, etc. Asimismo, ellos/as también me dieron instrucciones a mí. Tras ello, debían leer de nuevo el texto para subrayar de verde las expresiones que se usan para pedir direcciones.

Al finalizar, llevamos a cabo un juego de memoria: debían memorizar una lista de palabras sobre la ciudad y decirlas en orden. Si fallaba, seguía otro/a compañero/a desde el principio). Por último, completaron una ficha que consistía en dibujar la ruta en el mapa que exponía el texto, dibujar otra posible ruta y describirla y nombrar los dibujos de dicho mapa.

(Ver anexo 5)

- **Actividades de escucha**

Antes de escuchar alguna audición, la contextualizaba y les enseñaba las palabras que iban a oír. Luego, mientras oía, solía darles una tarea para que estuvieran más atentos a esta. Tras ella, procedían a realizar un resumen en español y a completar actividades referentes a esta. Aquí tenemos un ejemplo:

“The three triplets: daddy and mummy’s clothes”

Antes de visualizar el vídeo, les comenté que “las tres mellizas” habían abierto el armario de sus padres. Luego, les puse una tarjeta en la cabeza a varios alumnos/as para jugar a *guess the picture*. Estos/as debían adivinar qué prenda era, preguntando: Is it...? Los/as demás tenían que contestar: Yes, it is/ No it isn't.

Luego, mientras visualizaba el video, debían completar una ficha que consistía en rodear las prendas que aparecían en el video. Después, debían añadir los nombres de las prendas. Por último, realizaron un dictado de dibujos (debían vestir un niño según las prendas que yo iba diciendo).

(Ver anexo 6)

- **Días especiales**

Para el día de la “Chandeleur”, como los/as niños/as comieron crepes, vi conveniente explicar en inglés el motivo de esta celebración y realizar una actividad referente a estos. Para la explicación realicé una presentación PowerPoint. Luego, les repartí la receta de los crepes. Primero la leyeron ellos/as solos en silencio. Seguidamente, la leyeron uno a uno en voz alta. Comprobaron las palabras que no conocían. Por último, completaron la ficha.

(Ver anexo 7)

Evaluación del Proyecto de Intervención Autónoma

Tras llevar a cabo un Proyecto de Intervención Autónoma es imprescindible reflexionar sobre su desarrollo y sus resultados, es decir, determinar si se cumplieron los objetivos marcados, si se trabajaron los contenidos correctamente, si fue efectiva la metodología empleada, si fueron suficientes los recursos utilizados, si se evaluó el aprendizaje, si se atendió a la diversidad del alumnado, si se tuvo en cuenta el espacio y su organización y si se gestionó el tiempo adecuadamente. Además, es necesario identificar cuál fue la relación entre los estudiantes y yo como docente, cuál fue la relación entre los/as estudiantes y determinar si se mostraron participativos y motivados ante las actividades desarrolladas.

¿Se cumplieron los objetivos marcados?

Al comenzar cada sesión, tenía muy claro los objetivos que quería alcanzar en ella y se los comunicaba a los/as discentes. Tras las observaciones dentro del aula y las correcciones de las actividades realizadas, considero que en la mayoría de las intervenciones conseguí que se cumplieran estos, pero en otras no.

Un caso particular que lo evidencia fue cuando pedí a los/as alumnos/as que rellenasen una ficha en la cual debían escribir las direcciones que tenía que tomar “Tom” para ir hasta la biblioteca. Al corregir dicha tarea, comprobé que muchos/as de los/as estudiantes no habían realizado bien la actividad con lo que pude comprobar que no habían conseguido el objetivo que les marqué: ser capaces de dar direcciones.

¿Se trabajaron los contenidos correctamente?

Ante esta cuestión, considero que los contenidos se trabajaron de forma adecuada ya que eran cerrados, es decir, aparecían en el libro de texto. Los temas que traté en los diferentes cursos fueron: los juguetes, los deportes, los instrumentos, la

ciudad y los animales. Gran parte de ellos se presentaban en forma de vocabulario nuevo, el cual enseñé siguiendo el enfoque *PPP* (una de las manifestaciones del enfoque Communicative Language Teaching).

¿Fue efectiva la metodología empleada?

En este apartado abordaré la metodología desde el punto de vista de las cinco destrezas comunicativas y las áreas del lenguaje.

a) Atendiendo a las cinco destrezas comunicativas: escuchar, hablar, leer, escribir y conversar.

- *Escuchar*

Escuchar es la primera habilidad que desarrolla el ser humano, pues empieza en el vientre materno. Aprendimos nuestra lengua principalmente mediante la escucha, por ello, intenté fomentar la comprensión oral en el alumnado, porque a través de esta aprenderán mejor el inglés.

Como Pérez Martín y Bestard Monroig afirman en su obra *Didáctica de la lengua inglesa* (1982), esta es una destreza fundamental en todo proceso de aprendizaje de una lengua como medio de comunicación. Asimismo, opinan que el dominio de la comprensión oral (1982:101): “requiere ante todo, la capacidad de identificar e interpretar los elementos fonético, léxico y gramatical de la lengua hablada”.

Por otro lado, Penny Ur en su obra *Teaching Listening Comprehension* comenta lo siguiente acerca de las actividades de escucha (1984:26-27): “It has been claimed that, given the intrinsic difficulty of any listening comprehension task, almost all listening comprehension activities should ideally have some kind of visual support”^{3*}

³ Se dice que, dada la dificultad intrínseca de cualquier tarea de comprensión oral, casi todas las actividades de comprensión auditiva idealmente deben tener algún tipo de apoyo visual.

Por ello, para trabajar esta destreza, les presenté materiales de audio con voces de distintos hablantes nativos reales (lo cual hace que el lenguaje sea también más real) y ficticios acompañados de elementos visuales. Además, la mayoría de los audios contenían elementos útiles para su vida cotidiana y antes de que los/as estudiantes los oyeran les daba un propósito el cual solía ser: cuando oigas X vocabulario haz X movimiento, contestar a preguntas cortas, rellenar huecos, unir con flechas, dibujar (*Picture dictation*), repetir para fijar la pronunciación y la entonación...

Creo que todas las actividades realizadas fueron de comprensión oral intensiva porque estaban focalizadas a ejercitar al alumnado en la comprensión de las palabras del vocabulario.

Ante ello, considero que sería conveniente llevar a cabo, también, actividades de comprensión oral extensiva ya que ofrecen la oportunidad de desarrollar dicha comprensión de una manera más natural, es decir, al estar el alumno interesado por un contenido en concreto, pretenderá averiguar por sí mismo el significado de lo que oye. Por otro lado, debería darle más énfasis a que recordasen lo que han oído y no solo anticipar lo que van a oír.

Por último destacar, que muchas de las audiciones fueron narraciones obtenidas del CD que acompaña al libro de texto, otras fueron vídeos de *youtube*, cuentos que yo les narré, canciones, etc.

- *Hablar y conversar*

Hablar es una habilidad básica que los/as niños/as deben adquirir ya que es así principalmente como nos comunicamos.

Elyzabeth Grugeon, Lorraine Hubbard, Carol Smith, Lyn Dawe (2005: 26) destacan en su obra *Teaching Speaking and Listening in the Primary School* la opinión de QCA/ DfES (2003:11) acerca de la habilidad de hablar: “Compartir oralmente experiencias e ideas supone una oportunidad para

*Todas las traducciones que contiene el TFG están realizadas por mí.

acceder al currículum y aumentar la motivación en el alumnado hacia las asignaturas”.

En cuanto a esto, me posiciono de acuerdo a lo que señalan estos/as autores, pero esta destreza, junto con la de conversar, es la que menos trabajé en el aula debido a que la tutora me pedía que siguiera el libro y, sus actividades apenas me proporcionaban la oportunidad de trabajarlas. Únicamente pude realizar simulaciones, interpretaciones, juegos de preguntas con respuestas sí/no y *wh- questions*, repeticiones verbales del vocabulario nuevo con diferentes tonos de voz...

Por otro lado, en muchas ocasiones, dejé que los/as niños/as hablasen en su lengua materna (Método natural) ya que, además de que estos/as no se atrevían a producir el inglés, le daba más importancia a que lo comprendiesen.

- *Leer*

Leer es una de las primeras habilidades que se enseñan en la lengua materna y son enseñadas siguiendo el método silábico. En inglés, en base a mi experiencia, considero que no ocurre lo mismo, puesto que los/as niños/as aprenden a leerlo mediante palabras en lugar de sílabas.

La forma en la que trabajé las lecturas fue la siguiente: antes de que los/as estudiantes leyese cualquier texto, les daba un motivo para leerlo, tal y como lo aconseja Hedge (2002:207). Además, las que se realizaron en el aula se centraron en lecturas extensivas en la que, mientras leían, debían buscar una información concreta. Al principio los/as estudiantes no estaban acostumbrados a hacer este tipo de lectura puesto que con la tutora se trabajaba la lectura intensiva, la cual era usada para comprobar la capacidad de comprensión del alumnado. Además, las lecturas que se realizaron fueron, en su mayoría, silenciosas porque así es generalmente como leemos en nuestra vida cotidiana.

- *Escribir*

A la misma vez que los/as niños/as empiezan a leer comienzan a escribir, pero se suele escribir únicamente para rellenar huecos y así es como lo trabajé yo en el aula puesto que la docente consideraba que era muy difícil estos/as que escribieran una redacción, carta, etc.

Ante esta declaración por parte de la tutora, me posiciono de acuerdo con los autores Bestard Monroing y Pérez Martín (1982: 134), “el aprendizaje del lenguaje escrito [...] resulta una tarea difícil que tiene ser objeto de un entrenamiento especial. Es decir, es difícil, pero se puede trabajar con niños/as y además, se necesita tiempo para ello”.

Para trabajar la escritura, tal y como señala Pincas (1987), es necesario ayudar a los/as alumnos/as (de todos los niveles, sin excepción) a establecer y organizar sus ideas sobre lo que van a escribir y todo ello se puede llevar a cabo a través de actividades guiadas, como por ejemplo: elaboración de esquemas o mapas conceptuales.

b) Atendiendo a las áreas del lenguaje: gramática y vocabulario.

- *Gramática*

La gramática es un área del lenguaje difícil de aprender para los/as niños/as tanto en inglés como en su lengua materna ya que cognitivamente no son capaces de asimilar ideas abstractas como: verbos, adverbios, predicado...Asimismo, no entienden el lenguaje como un sistema sino como una forma de comunicar algo.

Según Diane Larsen-Freeman en *Teaching Grammar* (1991:256), “tradicionalmente, la gramática ha sido enseñada de una manera estructural y a través de lecciones compuestas por tres fases: presentación, práctica y producción (enfoque PPP)”, pero yo la trabajé, en una sesión, usando el método deductivo, aunque a la inversa ya que en primer lugar mostré ejemplos de la regla gramatical a través de un vídeo y a continuación presenté dicha regla.

Considero que hubiera sido más efectivo emplear el método inductivo, es decir, ofrecerles los ejemplos para después extrajesen las reglas. De esta manera, invitamos al alumnado a pensar y analizar, es decir, le proporcionamos un rol más activo y además, a través de ello, desarrollarán Habilidades de Pensamiento de Orden Superior (HOTS)⁴ y va hacia Habilidades de Pensamiento de Orden Superior, en lugar de las simples Habilidades de Pensamiento de Orden inferior (LOTS) que son las que suelen entrenar habitualmente.

- *Vocabulario*

Aprender vocabulario es mucho más importante que aprender gramática, puesto que al comunicarnos necesitamos, según Schmitt (2008: 330) “entender entre el 95-98% de las palabras” ya sea del lenguaje oral o del escrito.

Debido a la importancia que tiene esta área del lenguaje, decidí este utilizando el enfoque *Communicative Language Teaching* y PPP. En este último, se realizaron ejercicios de *drilling*, los cuales consistían en repetir. Para ello empleé dos tipos de recursos:

- Extralingüísticos: gestos, acciones, dibujos...
- Lingüísticos: contextualización, uso de sinónimos y antónimos, definiciones, traducción, canciones...

Con respecto a las canciones, además de aprender palabras nuevas, es muy útil para consolidar el vocabulario ya aprendido. A pesar de emplear una variedad de recursos, considero que hubiera sido enriquecedor trabajar esta área usando el diccionario.

⁴ Las Habilidades de Pensamiento fueron establecidas en la Taxonomía de Benjamín Bloom en 1956. Pero esta fue revisada en el año 2001. Para más información consulte la siguiente página Web: <http://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/taxonomiaHabilidadesPensamiento.pdf>

Por último, en cuanto a las actividades realizadas, creo que hubiera sido muy eficaz demostrarlas, es decir, mostrar un ejemplo después de explicar sus instrucciones puesto que había determinados alumnos/as que no sabían que debían hacer.

¿Fueron suficientes los recursos utilizados?

El libro de texto es, en la mayoría de los casos, el único recurso que usan los/as docentes. Con respecto a los materiales que yo usé durante el Prácticum, considero que fueron variados y acordes a las actividades que se iban a realizar lo cual hacía aumentar la motivación del alumnado. De todos los materiales utilizados destaco: El libro de texto, fotocopias, presentaciones PowerPoint, *flashcards* (Ver anexo 15), CD, vídeos de *Youtube*...

Aunque son recursos variados, creo que debería haber usado más materiales manipulativos y *realia*, es decir, objetos reales como: tickets, folletos, sellos, plantas, ropa, monedas, piezas de frutas, revistas, etc.

¿Se evaluó el aprendizaje?

La evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje pues determina el nivel de eficacia de éste tras observar los resultados por parte de los/as niños/as. De acuerdo con Black, Paul, William, Dylan (1998), la evaluación consiste en “recopilar información sobre lo que los/as estudiantes saben, son capaces de hacer y están aprendiendo a hacer para luego proporcionarles retroalimentación positiva”. Asimismo, se utiliza para “mejorar los programas de enseñanza”.

Para evaluar es necesario usar diferentes técnicas de evaluación. Por lo tanto, el aprendizaje lo evalué sobre todo a través de la observación en clase y de la corrección de las actividades y además, para uno de los cursos, diseñé un examen puesto que me lo pidió la docente. No estaba de acuerdo con realizar éste, porque no veía práctico usar el examen como el único medio de evaluación.

Aunque, de acuerdo con Daniel Madrid y Nec McLaren (1995: 266), “los exámenes son útiles para medir los progresos de la clase y descubrir si han conseguido los objetivos marcados”. Además, también “nos informan sobre la efectividad de método de enseñanza y materiales empleados”.

En cuanto al diseño del examen, las actividades estaban relacionadas con el contenido trabajado en clase y acompañadas con ilustraciones que motivasen al alumnado (ver anexo 13). Además, con ellas pretendía que el alumnado demostrase que ha adquirido los objetivos previamente marcados. Uno de los problemas fue que imprimí el examen por delante y en el reverso, de modo que los/as alumnos/as podrían haber olvidado realizar la parte de atrás (aunque no se dio el caso).

Además, para ese mismo curso, diseñé autoevaluaciones (ver anexo 16) ya que es fundamental que los/as estudiantes reflexionen sobre su propio aprendizaje: lo que han aprendido, lo que les falta por aprender, las dificultades que están teniendo para aprender y las soluciones que ponen ante ello, etc.

La evaluación final de esa unidad, fue un compendio de la nota del examen (50%), la autoevaluación (10%) y las actividades realizadas (40%) (Ver anexo 14).

Por otro lado, en una de las sesiones, tras una actividad, me planteé la oportunidad de que se evaluaran entre ellos/as (co-evaluación) pero debido a la falta de tiempo no se pudo llevar a cabo. También, evalué los contenidos previos mediante el *Brainstorm* (lluvia de ideas).

Considero que deberían haber realizado una autoevaluación que a la vez me proporcionara *feedback* sobre la eficacia de la metodología empleada al terminar cada sesión usando técnicas como: *Thumbs up*, el semáforo, las caritas y rellenando pequeñas rúbricas.

¿Se atendió a la diversidad del alumnado?

Analizando mis intervenciones, considero que atendí mínimamente a la diversidad, ya que la única adaptación que realicé fue diseñar la autoevaluación en inglés para una niña inglesa. (Ver anexo 17).

Ante ello, considero que debería haber atendido a los/as en cuanto a su capacidad cognitiva realizando actividades en tres niveles diferentes (para los que están *At level*, en el nivel; *Above level*, por encima del nivel; *Below level*, por debajo del nivel). Pues de esta manera evitaremos que, de acuerdo con Gareth Rees (2003), “los/as estudiantes más fuertes se sientan frenados y/o que los/as débiles se sientan presionados porque no lleguen al nivel”. Además, considero que algunas actividades que diseñé tenían mucho vocabulario específico y desconocido para ellos/as, lo cual dificultaba su comprensión.

¿Se tuvo en cuenta el espacio y su organización?

De acuerdo con Cristina Laorden Gutiérrez y Concepción Pérez López (2002), “el espacio debe ser un elemento más de la actividad docente y, por tanto, es necesario estructurarlo y organizarlo adecuadamente”.

Todas mis intervenciones fueron llevadas a cabo en las aulas ya que la docente no me dejaba impartir las clases fuera de ellas. En cuanto a estas, sus mesas se encontraban organizadas por el/la tutor/a de los diferentes cursos, pero sería interesante que esa disposición fuera “realizada por los/as propios niños/as” tal y como señalan autores como Cano y Lledó (1988).

No cambié la disposición de los pupitres porque me quitaba tiempo de la sesión y además, lógicamente, porque formaba alboroto en el alumnado y a la docente no le gustaba que los/as niños/as se levantaran e hicieran ruido.

Todo ello me afectaba a la hora de diseñar las actividades. Por ello, la mayoría de ellas fueron individuales, en parejas o en grupos de tres alumnos/as. Asimismo, la disposición del aula también me impedía diseñar actividades físicas, pues no había espacio suficiente.

Tras haber tenido la oportunidad de intervenir en una sesión de educación infantil, considero que todas las aulas deberían tener un espacio reservado a actividades físicas, debates, asambleas, etc. pues son de gran utilidad.

¿Se gestionó el tiempo adecuadamente?

Es importante atender al tiempo, pues en mi opinión, éste debe ir acuerdo con a las actividades que se llevan a cabo y no debería ni faltar ni sobrar. La gestión del tiempo fue, sin lugar a dudas, la mayor dificultad que tuve durante el *Practicum III.2* puesto que en muchas ocasiones no supe adaptarme a este, por lo tanto, muchas actividades que tenía planteadas para una sesión, no pude llevarlas a cabo debido a la falta de tiempo. Además, no pude realizarlas en otras ocasiones ya que la tutora quería que avanzara y explicara otros contenidos.

Creo que, como apunta Coral Lindsay y Paul Knight (2006: 107), al determinar qué actividades iba a contener cada sesión debería haber decidido “cuánto tiempo tomaría cada actividad”.

¿Cuál fue la relación entre los estudiantes y yo como docente?

El/la profesor/a juega un papel primordial dentro del aula pues es el/la que dirige ésta/a y lo que se haga en ella a su manera.

Los/as autores Olga Lucía Zuluaga Garcés, Adela Molina Osorio, Leonardo Velasquez Acevedo y Diego Bernardo Osorio Vega en su obra *La pedagogía de John Dewey* (1993) exponen el rol del docente que propone éste en su obra, *Las escuelas del mañana*, (1915) está basado en la

“interacción con el alumnado y no desde la posesión de un saber para transmitir”. Además, se trata de un “sujeto que participa y colabora en una actividad e interactúa con las necesidades y capacidades presentes del alumno”.

En cuanto a la relación profesional, mi rol como docente era activo pero no autoritario, pues monitorizaba a los/as alumnos/as y los/as guiaba mientras trabajan. En relación a las explicaciones, las llevaba a cabo enfrente de la clase, es decir, donde se ubicaba la pizarra y caminado alrededor de la clase. Además, si había algún/a estudiante que no atendía, me ponía a su lado o le hacía cuestiones sobre lo explicado.

Con respecto a la relación personal, creo que los/as niños/as me cogieron mucho cariño y viceversa. Hubo un trato más cercano que el que había entre éstos/as y su tutora, lo cual favorecía el aprendizaje porque se daba un ambiente acogedor y afectivo.

A pesar de ello, en ocasiones, sentía que perdía el “mando” de la clase ya que los/as alumnos/as (sobre todo los más pequeños) hablaban mucho y no obedecían. Para evitar que tuvieran este comportamiento dibujé una flor en la pizarra y cada vez que se portasen de manera inapropiada ésta perdía un pétalo. El resultado fue que se redujo un poco esta conducta. (Ver anexo 18).

¿Cuál fue la relación entre los/as estudiantes?

Otro factor indispensable es conseguir que exista buena relación entre los/as alumnos/as pues esto favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Según R. Ortega (1996), mencionado por el sociólogo Jorge Ricardo Vergara Morales en su obra *el clima social escolar en los centros educativos*⁵, “las relaciones alumna/o-alumna/o, es de especial importancia debido a los lazos afectivos y de

⁵ Título completo de la obra: *El clima social escolar en los centros educativos municipales de la comuna de Tolén, región de la Araucanía, Chile.*

comunicación que se establecen dentro del grupo, ya que de esta relación entre iguales surgen valores, normas, inquietudes, y unos deseos compartidos”.

Durante el Prácticum, a pesar de ser pocas las actividades que pudieron llevar a cabo en pareja o pequeños grupos, la relación entre los/as estudiantes cambió, aunque en menor medida, favoreciendo entre ellos/as el trabajo colaborativo, el compañerismo y las relaciones interpersonales basadas en la amistad.

¿Los/as alumnos/as se mostraron participativos y motivados ante las actividades desarrolladas?

Excepto en el sexto curso, la mayoría de los/as estudiantes participaban en la realización y corrección de las actividades, en las cuales las respuestas eran cortas y contestadas previamente en el cuadernillo. Pero cuando se realizaba una actividad de *listening* o una lectura y debían realizar algo más complejo como por ejemplo un resumen, éstos/as no se atrevían a producir la lengua inglesa y lo realizaban en español.

Por una parte, valoro positivamente que los/as estudiantes respondan en la lengua materna porque eso significa que están comprendiendo la lengua extranjera (cuando se le deja al/a la alumno/a que use la L1, estamos usando el método Natural), pero sería conveniente que también la produjeran verbalmente.

Con respecto a la motivación, los/as alumnos/as sentían gran interés por aprender, puesto que no estaban acostumbrados a que un docente usara diferentes recursos distintos del libro, que los agrupara de diferentes formas y llevara a cabo actividades variadas. En ellos/as se desarrolló una motivación intrínseca, dejando de lado la extrínseca, pues antes, se interesaban por aprender cuando sabían que la docente iba a realizar juegos en clase o poner algún video en la pizarra digital, etc., es decir, “entraba en juego” un factor externo.

Mi objetivo principal al usar diversos recursos no era, como Belén Navarrete Ruiz del Clavijo (2009) menciona en su obra *La motivación en el aula. Funciones del*

profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje, “motivar a los estudiantes sino más bien de crear un ambiente que les permita motivarse a sí mismos”.

Diseño de intervención educativa: propuesta de mejora de la intervención autónoma desarrollada

De todo lo evaluado en el apartado anterior, lo que más me ha llamado la atención ha sido que los/as niños/as no se atrevieran a hablar en inglés (y sobre todo, era más común en el curso más alto). Esto no sólo ocurría durante mis intervenciones sino también cuando la docente tomaba el mando de la clase, la cual no hacía nada para solucionar este problema. Todo ello, me invita a reflexionar en varias cuestiones: ¿Sufren ansiedad a hablar en público en inglés? ¿A qué se debe este comportamiento? ¿A qué tienen miedo? ¿Qué podrían hacer los/as docentes para ayudar a estos/as estudiantes a superar este problema? ¿Qué podría hacer yo como futura docente?

Antes de contestar a estas preguntas, me gustaría exponer otros criterios en los que me he basado para elegir el tema de la propuesta de mejora: el miedo a hablar en público en inglés.

En primer lugar, he escogido este tema porque cuando yo estaba en el colegio sufría ansiedad a la hora de hablar y leer delante de mis compañeros/as y aún me cuesta, pero ese miedo ha ido disminuyendo con la llegada a la universidad. ¿A qué se ha debido esta disminución? En mi opinión, el motor que ha hecho que pueda hablar, leer, expresar algún comentario delante de mis compañeros/as sin tener que avergonzarme, ponerme nerviosa, sudarme las manos, sentir calor en mi rostro, etc. ha sido el cambio en la metodología, pues en la facultad se realizan dinámicas de grupo, debates, exposiciones grupales, etc., lo cual favorece la práctica de la comunicación oral.

En el caso del inglés, el año pasado realicé una encuesta para una de las asignaturas de la mención en Lengua Extranjera (Ver anexo 8) y tras su análisis, concluyo que el miedo que tenía, y aún tengo (aunque en menor medida), se basa fundamentalmente en el pensamiento negativo de: “Hablo peor inglés que mis compañeros/as y por ello, creo que se van a reír de mí”.

Todo ello hace que en cuanto se que me van a preguntar noto como mi corazón late más deprisa, me pongo cada vez más nerviosa y temblorosa, me asusta no comprender lo que el/la docente me está diciendo, me avergüenza responder voluntariamente algo que me se... y en el caso de que tenga que hablar, se me olvidan las cosas, “me quedo en blanco” porque solo tengo en mente esos pensamientos negativos.

Y en segundo lugar, me parece un tema interesante e importante porque durante el Prácticum he podido observar que existen alumnos/as que sufren esta ansiedad y los/as docentes no toman las medidas necesarias para que estos/as puedan superarla. El motivo de ello puede deberse a que los/as maestros/as piensan que si no hablan en la clase de inglés ni participan es porque son vagos o no les interesa.

Para una asignatura de la mención en Lengua Extranjera, un grupo de estudiantes y futuros/as docentes reflexionamos acerca de este tema a través de la Web *Voxopop* (Ver anexo 9). La conclusión de todas las opiniones que se dieron al respecto puede dar respuesta a algunas de las preguntas que me planteaba en el primer párrafo de este apartado:

Los/as estudiantes que no hablan en inglés sufren ansiedad pues piensan que tienen menos habilidades para comunicarse en la lengua extranjera que sus compañeros/as lo cual conlleva a tener miedo a cometer errores y a sentir menos confianza en uno/a mismo/a. Según Ely (1986):

los/as estudiantes que tienen miedo a una evaluación negativa no consideran los errores del lenguaje como una parte natural del proceso del aprendizaje, por ello, permanecen en silencio e introvertidos la mayoría del tiempo y no participan en las actividades lingüísticas que se llevan a cabo en clase.

Ante este problema, los/as docentes tienen la “llave” para ayudar a estos/as niños/as a superar o reducir la ansiedad, es decir, deben ser simpáticos, pacientes y con sentido del humor. Deben propiciar un ambiente relajado y cooperativo y tratar de no corregir los errores orales con frecuencia. Además, deben fomentar las tareas de comunicación oral en grupos ya que de esta manera el/la alumno/a ansioso/a hablará de

una forma más relajada sin la presión del/de la docente y/o el grupo-clase. Asimismo, deben informarles de que otros compañeros/as tienen el mismo problema haciéndoles ver que no están solos.

Por último, tienen que conseguir que estos/as adopten una actitud positiva ante los errores y sean conscientes de que estos forman parte del aprendizaje.

Con la realización del diseño de intervención educativa pretendo responder a la pregunta: ¿Qué podría hacer yo como futura docente? y cumplir los siguientes objetivos:

- Hacer consciente a los/as docentes del problema que sufren estos/as niños/as.
- Encontrar metodologías que fomenten la comunicación oral y reduzcan la ansiedad a hablar en público en inglés pues, de acuerdo con Cora Lindsay y Paul Knight (2006: 9): “los/as niños/as tienen que usar el inglés para comunicarse, de lo contrario no lo aprenderán rápidamente”.
- Recopilar una serie de actividades que puedan usar los/as docentes en el aula con su alumnado.

A continuación, explicaré detalladamente mi propuesta de mejora de mi intervención autónoma llevada a cabo durante el Prácticum.

En primer lugar, tras observar que hay varios/as alumnos/as de cada curso que no participan en las actividades orales o que participan manifestando ciertas conductas como:

- 1) El caso de Julia, una niña de ocho años de 3º de Educación Primaria que hablaba tan bajito delante del grupo-clase que incluso los/as compañeros/as que estaban a su lado no la oían, retiraba la mirada cuando le hablaba la docente, asentía con la cabeza para afirmar y disentía para negar cualquier pregunta que le formulase esta, etc.,

- 2) El caso de Antonio, del mismo curso que Julia, que le temblaba la voz al hablar, se frotaba las manos con los pantalones debido al aumento de la sudoración, parecía que tenía tensión muscular excesiva ya que permanecía inmóvil, etc.

Haría lo siguiente: llevaría a cabo un seguimiento del comportamiento de estos/as niños/as en sus casas. Para ello, necesitaría la colaboración de sus padres/madres y los/as convocaría para una primera tutoría en la cual les informaría de las conductas observadas en el aula y les pediría, a los/as que no se han percatado del asunto, que comprobasen si ocurre lo mismo en casa.

Tras una segunda tutoría con los/as padres/madres y asegurarme de que el problema está en el colegio, pues nos encontramos con estudiantes a los/as que no les cuesta hablar con sus familiares ni con sus compañeros/as-círculo de amigos/as, el cual es reducido, pero sí les cuesta con su docente y el grupo-clase o con compañeros/as con los que no tienen un lazo afectivo, pasaría una encuesta (ver anexo 10) a todos los cursos ya que en ocasiones hay alumnos/as que tienen ansiedad a hablar en público en inglés y no muestran conductas observables de manera que los/as docentes se den cuenta de ello.

Una vez que determine qué alumnos/as son los que necesitan ayuda para superar esta ansiedad, procederíamos a la realización de talleres, los cuales se llevarían a cabo en horario extraescolar puesto que solo iría destinado a todos/as los/as alumnos/as de todos los cursos que tuvieran este problema.

A continuación explicaré detalladamente el desarrollo de cada taller, los cuales serán llevados a cabo con niños/as de todas las edades y cada semana, de modo que estos tendrán una temporalización de 6 semanas:

Taller 1: “Mi mano se llama igual que yo y mi pie tiene miedo a hablar en inglés”
(Temporalización: 1 sesión de 1 hora)

Este primer taller se llevará a cabo en el gimnasio del centro. Cada alumno/a, deberá pintar (con pintura de dedos) su cara en una mano. Luego, el/la docente podrán

música y los/as niños/as tendrán que desplazarse libremente por el gimnasio, el cual tendrá aros por el suelo. Cuando la música pare, cada niño/a tendrá que buscar una pareja y colocarse dentro del aro para allí presentarse el uno/a al otro/a. Esta actividad se llevará a cabo varias veces con el fin de que cada alumno/a pueda conocer a varios/as niños/as.



Tras finalizar esta actividad, dibujarán una cara en su pie. Esa cara deberá reflejar cómo se sienten cada vez que hablan en público en inglés. A continuación, volverá a poner la música y esta vez en deberán agruparse en grupos heterogéneos en cuanto a sexo, raza y edad. Cada grupo se colocará encima de una colchoneta y en forma circular para hablar sobre las siguientes cuestiones: ¿Por qué me cuesta hablar en público en inglés? ¿Qué podemos hacer para solucionarlo?



Con este taller pretendo que los/as niños/as se comuniquen de manera indirecta (a través de títeres) y lúdica con otros/as compañeros/as, que entiendan que no están solos en esto y pueden superar este problema todos/as juntos/as. Además, se trabaja este primer contacto con la comunicación oral teniendo en cuenta las inteligencias múltiples: interpersonal, intrapersonal, musical y cinestésica.

Taller 2: “Mi hermano/a gemelo/a vive en el espejo”

(Temporalización: 1 sesión de 1 hora)

Este taller también se llevará a cabo en el gimnasio, suponiendo que este posea grandes espejos. Todos/as los/as niños/as deberán ponerse frente al espejo y repetir los sonidos fonéticos del inglés tras oírlos de su profesor/a o del CD y observar la posición de los labios y la lengua al producirlos.



A continuación, deberá recitarle a su reflejo (“su hermano/a gemelo/a”) varios trabalenguas.

En este taller, cada niño/a podría ir acompañado de un familiar. De este modo, el/la padre/madre será un apoyo para su hijo/a puesto que podrá realizar las actividades junto a ellos/as y además, podrá llevar a cabo estas actividades en casa adoptando el rol del/de la docente.

De esta manera, el/la alumno/a comprobará sus acciones y expresiones de la cara mientras habla, la cual deberá ser sonriente y además, mejorará su pronunciación.

Taller 3: “¿Qué cocinamos hoy?”

(Temporalización: 1 sesión de 1 hora)

Este taller se llevará a cabo en el comedor del centro. Para ello, los/as niños/as se agrupará en parejas, cada miembro/a de esta deberá elaborar un sándwich original para su compañero/a y explicarle por qué lo ha diseñado de esa forma.



El/la compañero/a deberá probar dicho bocadillo y comentar al/a la niño/a que lo ha realizado si le ha gustado o no y por qué.

A través de esta actividad los/as niños/as comenzarán a hablar de manera directa con una persona sin tener la necesidad de usar títeres.

Taller 4: “Jugamos al teatro”

(Temporalización: 4 sesiones de 1 hora)

Este taller se llevará a cabo en el salón de actos del centro. Los/as niños/as representarán un cuento popular y para ello, se agruparán en función del número de personajes que tenga dicho cuento y se colocarán su careta o disfraz (en función de la economía) previamente realizadas por los padres/madres de estos/as (Ver anexo 11). Una vez disfrazados, los/as alumnos/as deberán ensayar la obra con ayuda del docente y representarla delante de sus compañeros/as.



Finalizadas las representaciones, los/as niños/as se mezclarán de modo que en un mismo grupo habrá personajes de todos los cuentos e inventarán nuevas historias para representarlas en la gran función a la que acudirán los/ padres/madres de los/as alumnos/as.

Taller 5: “Compartimos experiencias”

(Temporalización: 1 sesión de 1 hora y media)

Este taller se llevará a cabo en el patio del recreo. Todos/as los/as alumnos/as se sentará en forma de círculo y hablarán sobre las experiencias vividas en los talleres y reflexionarán sobre el cambio (si lo ha habido) acerca del miedo a hablar en público en inglés que tenían antes de comenzar con los talleres.

Para que todos/as los/as estudiantes hablen se pasarán un ovillo de lana e irán pasándoselo cediendo el turno de palabra de modo que construirán una telaraña, la cual representará la unión que ha habido en la superación de este problema.



Este taller también le servirá al/a la docente como método de evaluación, pues de esta manera, tras la observación durante los talleres y estas reflexiones, podrá comprobar si los/as alumnos/as han sido capaz de hablar en público en inglés superando, o al menos reduciendo, el miedo.

Evaluación y actuación siguiente

Si con la participación en estos talleres no se han obtenido buenos resultados en y algunos/as niños/as no han conseguido reducir la ansiedad a hablar en público en inglés, incluiría a esta propuesta otros dos talleres.

Taller 1: “Las noticias de mi cole”

(Temporalización: 1 sesión de 1 hora y media y trabajo desde casa (si los medios lo permiten))

A lo largo de todo el taller, los/as niños/as podrán emitir noticias que ocurran en el centro, de cualquier tipo, a lo largo del desarrollo de todos los talleres y a través de los programas webs gratuitos *Voxipop* y/o *Voicethread* (ver anexo 12). Estas son una herramienta ideal para aquellos/as alumnos/as que le avergüenzan hablar “cara a cara” con alguien.



Este taller se llevará a cabo en la sala de profesores, en la cual hay ordenador y durante una sesión de 1h y media. En este primer taller, los/as alumnos/as aprenderían a manejar el programa y el/la docente le mostraría un ejemplo realizado por él/ella. Las noticias creadas por ellos/as se realizarían desde sus casas con ayuda de sus padres/madres (a los cuales se les entregará una guía sobre dichos programas) y en caso de que todos dispongan de ordenador con micrófono e internet en casa. Si hay alumnos/as que no disponen de este recurso, fijaríamos varios días al mes para grabar las noticias usando algún ordenador del centro.

Taller 2: “El juego de las palmas, palmitas”

(Temporalización: 1 sesión de 1 hora y media)

Este taller se llevaría a cabo en el aula de música. El/la docente enseñaría una canción en inglés y los/as niños/as tendrían cantarla al mismo tiempo que juegan al juego popular “Las palmas, palmitas”.

Para este juego, los/as estudiantes se agruparán de diversas maneras:

- En primer lugar, jugarán en parejas que irán rotando cada vez que termine la canción.



- A continuación, se agruparán en grupos pequeños de unos 4 o 5 alumnos/as.



- Por último, jugará todo el grupo-clase.

Con esta actividad, además de trabajar la competencia comunicativa, los/as niños/as van hablando en público cada vez de forma más fluida y van perdiendo ese miedo de una manera lúdica. Asimismo, mejoran la pronunciación en inglés, aprenden vocabulario nuevo y repasan el aprendido.

Conclusión

Tras haber realizado esta memoria del Trabajo de Fin de Grado, en la cual he reflexionado, analizado y evaluado tanto mis intervenciones como las llevadas a cabo por los diferentes tutores con los que realicé los Prácticum, he enriquecido mi aprendizaje y considero que este trabajo debería ser realizado por los/as docentes de forma continua, pues de esta manera podrán mejorar sus clases e impartir las diversas materias de la manera más eficaz posible.

Además, al recordar mis experiencias durante los Prácticum creo que he dado a conocer la realidad del centro en el cual he llevado a cabo mis prácticas y también, me he percatado de aspectos, como: metodologías, recursos, temporalización..., que podría haber hecho de otra manera y por qué no mejor, porque considero que las intervenciones, aunque parezcan que se han desarrollado correctamente, siempre se pueden mejorar.

Por otro lado, me he dado cuenta que, al analizar tanto las intervenciones llevadas a cabo por los/as diferentes docentes como las realizadas por mí, existe una gran diferencia entre sus metodologías y la que yo propongo, ya que estos/as daban la impresión de que no disfrutaban enseñando, pues llegaban a clase sin una preparación previa y únicamente se aferraban al libro de texto para enseñar. Asimismo, la mayoría de las actividades eran para trabajar de forma individual.

Por último, creo que es muy importante buscar una solución a los problemas que surgen en el aula y no dejarlos pasar, como hacen algunos/as docentes, ya que estamos trabajando con niños/as y lo que hagamos con ellos/as repercutirá en su vida de adulto.

Por ello, he considerado que es primordial dar solución a un problema frecuente en todas las aulas: el miedo a hablar en público en inglés, ya que yo desde pequeña sufría esta ansiedad y me ha resultado y, en ocasiones me resulta, muy difícil entablar una conversación con alguien desconocido o que considere autoritario: algunos/as docentes, directores de colegios, jefes de alguna empresa...

En relación a la propuesta que he diseñado, la cual será puesta en marcha mediante la realización de diversos talleres, considero que, aunque se trata de un proyecto de mejora, al llevarla a cabo podemos encontrarnos con una serie de limitaciones:

- Tener alumnos/as con discapacidades tales como: ceguera, sordera,...
- Tener alumnos/as con trastornos como autismo, TDA-H...
- Poca colaboración por parte de las familias.
- La disponibilidad de los espacios: comedor, aula de música y gimnasio.
- Disponibilidad de recursos: ordenadores, aros, colchonetas, sándwiches, disfraces, etc.

Para finalizar, me gustaría compartir con los lectores estas palabras las cuales me sirvieron de inspiración durante la realización de este trabajo:

Maestro/a, no temas a los cambios, prueba diferentes métodos, nuevos recursos, sé flexible con el tiempo, evalúa de la manera más eficaz, deja que tus alumnos/as participen y sé parte de ellos/as, es decir, que no haya distancia entre vosotros/as. Atiende a sus intereses e inquietudes y soluciona todos los problemas que te vayan surgiendo de la mejor manera posible. De esta manera, crearás un ambiente de paz y armonía en el cual los/as alumnos/as querrán estar y desearán aprender. Aprender no para tener mucho conocimiento, sino para ser mejores personas y, sobretodo, más felices.

Referencias bibliográficas:

- BESTARD MONROING, J., PÉREZ MARTIN, C. (1982). *La didáctica de la Lengua Inglesa*. Madrid: Edi-6, S.A.
- CANO, I. YLLEDO, A.I. (1998). *Utilización del espacio de la clase*. Cuadernos de Pedagogía, 159, 12-15.
- ELY, C.M. (1986). *An analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2 classroom*. Language Learning Research Club, University of Michigan.
- HEDGE, T. (2002). *Teaching and Learning in the Language Classroom: A Guide to Current Ideas about the Theory and Practice of English Language Teaching*. Oxford.
- GRUGEON, E., HUBBARD, L., SMITH, C., DAWE, L. (2005). *Teaching Speaking and Listening in the Primary School*. New York: David Fulton Publishers.
- LINDSAY, C., KNIGHT, P. (2006). *Learning and teaching English. A course for teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- MADRID, D., MCLAREN, N. (1995). *Didactic Procedures for Teaching English as a Foreign Language*. Valladolid: Editorial LA CALESA.
- PINCAS, A. (1987). *Teaching English Writing ELTS*. Macmillan.
- SCHMITT, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. Review article: *Language Teaching Research*. 12, 3 (2008); pp. 329-363. University of Nottingham, UK.
- UR, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge Handbooks for Language Teachers: Cambridge: Cambridge University Press.

Webgrafía:

- BLACK, PAUL, WILLIAM, DYLAN (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Vol. 5, Issue 1. Disponible en:
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0DvzJ05ZC0AJ:area.fc.ul.pt/en/artigos%2520publicados%2520internacionais/Assessment%2520and%2520classroom%2520learning.doc+&cd=1&hl=es&ct=clnk>

- LAORDEN GUTIÉRREZ, C., PÉREZ LÓPEZ, C. (2002). *El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado*. Universidad de Alcalá. Disponible en:
<file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-ElEspacioComoElementoFacilitadorDelAprendizaje-243780.pdf>
 - LARSEN-FREEMAN, D. (1991). *Teaching Grammar*. In M. Celce- Murcia (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 2nd edition. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers. p 256. Disponible en:
http://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/course-documents/tesfl_-_teaching_grammar.pdf
 - NAVARRETE RUIZ DEL CLAVIJO, B. (2009). La motivación en el aula. *Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje*. Revista digital: Innovación y experiencias educativas nº 15. Sevilla. Disponible en:
http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/BELLEN_NAVARRETE_1.pdf
 - REES, G. (2003). *Teaching mixed- ability classes 1*. Uk: London Metropolitan University. Disponible en: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-mixed-ability-classes-1>
 - VERGARA MORALES, J.R. El clima social escolar en los centros educativos municipales de la comuna de Toltén, región de la Araucanía, Chile. [Público solo en digital. Inédito]. Disponible en: <http://www.liceus.com/cgi-bin/ac/pu/Clima%20Social%20Escolar,%20La%20Araucan%C3%ADa,%20Chile.pdf>
- ZULUAGA GARCÉS, O.L., MOLINA OSORIO, A., VELASQUEZ ACEVEDO, L. y OSORIO VEGA, D.B. (1993). La pedagogía de John Dewey. *Revista Educación y Pedagogía* Nos. 10 y 11. Disponible en:
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5697/5117>

Anexos:

Anexo 1

Enlace web del cuento: <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/es/short-stories/the-snowman>

Imágenes usadas para la contextualización de la historia:



(Winter)



(Katie y Eddie)



(Vocabulario clave)

Actividad para activar los conocimientos previos:

BRITISH COUNCIL

The story is now ready. Click start to begin.

Match the word and picture by drawing a line between the pairs.

START

snowflake	●	●	
to wave	●	●	
scarf	●	●	
carrot	●	●	
hat	●	●	

Ficha sobre el contenido del cuento realizada por dos alumnos:

The snowman
Janed 3=1

1. Write the word under the pictures.

snow	snowball	snowman	snowflake
carrot	scarf	hat	sun

scarf snow sun hat
snowball carrot snowman snowflake

2. Match them up!
Read the sentences and match them to the picture.

- Katie ran outside and danced in the snow.
- Katie and her brother Eddie made a huge snowman.
- The snowman waved his arms. Silver crystal snowflakes filled the sky.
- They gave the snowman a carrot for a nose, a scarf for his neck, and a hat for his head.
- The sun came out and the snowman started to melt.

a b c d e

www.britishcouncil.org/learnenglishkids

The snowman Ramón

1. Write the word under the pictures.

snow	snowball	snowman	snowflake
carrot	scarf	hat	sun

scarf snow sun hat
snowball carrot snowman snowflake

2. Match them up!
Read the sentences and match them to the picture.

- Katie ran outside and danced in the snow.
- Katie and her brother Eddie made a huge snowman.
- The snowman waved his arms. Silver crystal snowflakes filled the sky.
- They gave the snowman a carrot for a nose, a scarf for his neck, and a hat for his head.
- The sun came out and the snowman started to melt.

a b c d e

www.britishcouncil.org/learnenglishkids

Anexo 2

Imágenes para contextualizar la canción:





Imágenes de “Olaf” en las diferentes estaciones:



(autumn)



(Winter)

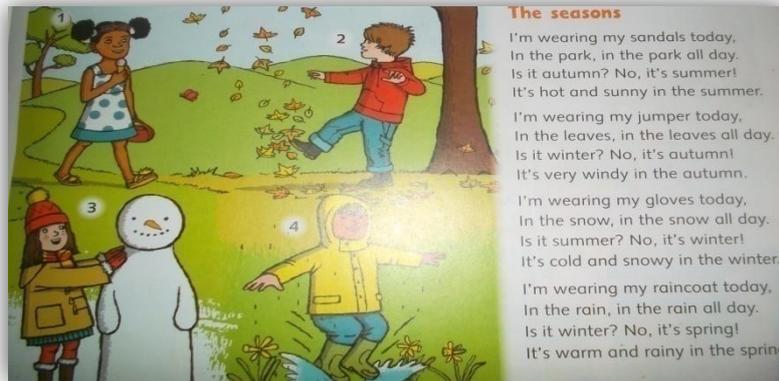


(Spring)



(Summer)

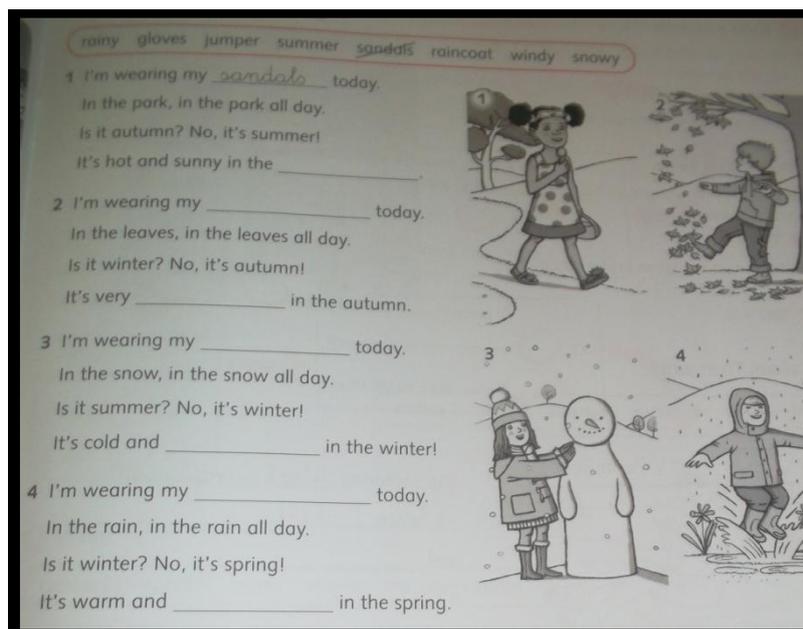
La letra de la canción, la cual aparece en el libro:



Letra de la canción sin la transcripción de las palabras clave:



Actividad del cuadernillo:



Una de las versiones que inventaron:

I'm wearing my swimsuit today,

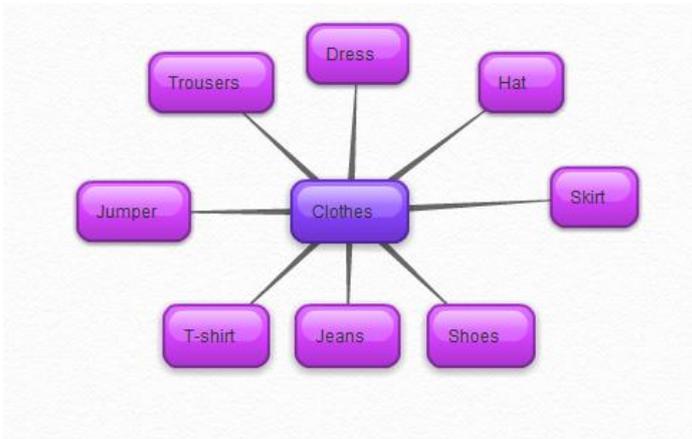
In the beach, in the beach all day.

It is winter? No it's summer.

I'm wearing my swimsuit in summer.

Anexo 3

Lluvia de ideas:



Materiales usados para presentar el vocabulario nuevo:



(Dolly)



(Swimsuit)



(Jeans)



(Sandals)



(Sunglasses)



(Raincoat)



(Woolly hat)



(Gloves)

Tendedero con las prendas:



Tarjeta (*flashcard*) parcialmente visible:

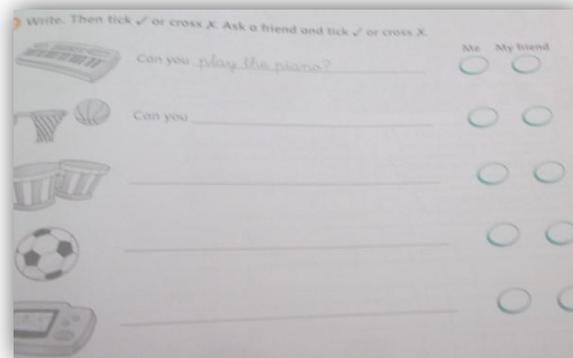


Anexo 4

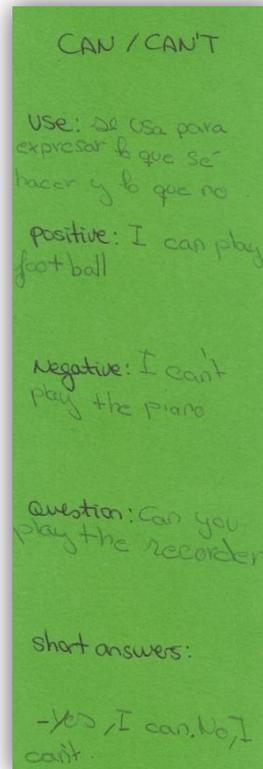
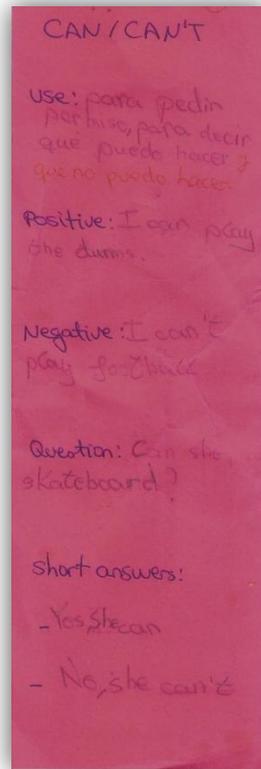
Video de las estructuras *can/can't/can..?*:

<http://www.youtube.com/watch?v=a91oTyA0Oq8>

Ejercicio del cuadernillo para practicar dichas estructuras:

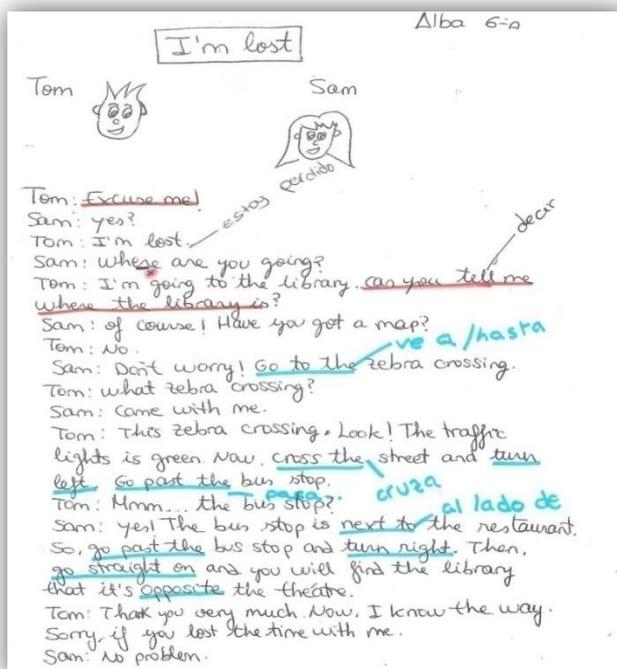


Marcapáginas con las reglas del can realizadas por dos alumnos/as:

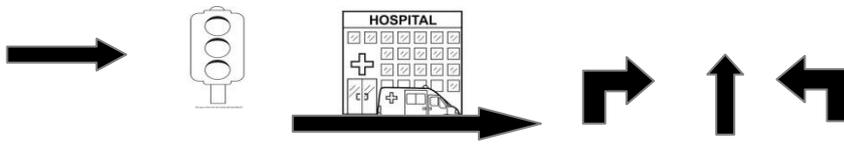


Anexo 5

Texto subrayado por Alba 6ºA:



Frase misteriosa:



Solución: *Go to the traffic light, go past the hospital, turn right, go straight on, and turn left.*

Ficha de actividades sobre las direcciones, corregida por mí:

Exercise:

- 1 ~~Draw~~ ^{Paint} the way that Tom has to follow to go to the library.
- 2 Is there another way? Write the directions.
Go to the zebra crossing and cross the street. Then, go straight on, turn right, go straight on and turn ~~right~~ ^{left} and will ~~find~~ ^{find} the library.
- 3 Put these words in the picture.
~~river~~ - ~~zebra crossing~~ - ~~bus stop~~ - ~~town hall~~ - ~~restaurant~~ - ~~library~~ - ~~theatre~~ - ~~hospital~~ - ~~bridge~~ - ~~traffic lights~~ - ~~train station~~.

Anexo 6

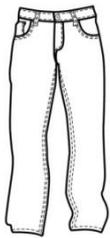
Enlace web del video “The three triplets”: <http://www.youtube.com/watch?v=Yd4tUwh-VUY>

Ficha, “The baby Triplets- Daddy and mummy’s clothes”:

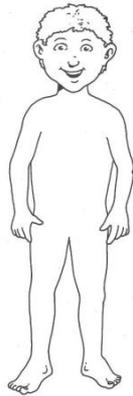
Name:

Circle the clothes that appear in the story. Then write the name of all the clothes under the picture.

Sandals – Gloves - Tie – Tights – Shoe – Scarf - Raincoat – Woolly hat – Socks – Jeans –
Sunglasses - Hat – Swimsuit – Jumper – Boots.



Muñeco para realizar el dictado de dibujos:



Anexo 7

Presentación PowerPoint:



Receta de las crepes:

How to make crepes

This recipe is for 2 people and takes 15 minutes.

Cookaware



pan



soup ladle and spatula



wire whisk



bowl

Ingredients

- 250 g flour
- 4 eggs
- 1/2 liter of milk
- 50 g of butter
- 10 g of sugar
- 1 pinch of salt

Preparation

- 1) Pours the flour into a bowl.
- 2) Add gradually, with wire whisk, milk, eggs, salt and sugar. The dough should be smooth but not thick.
- 3) Let rest 5 minutes and then we spread a pan with the butter and wait for it to warm over medium heat. To make the first crepe pours the dough with a soup ladle, and split to the entire base of the pan.
- 4) Once golden about 1 minute over low heat, takes the crepe off with a spatula and turn it to brown the other side.

Presentation Tips: savoury crepes go well with salad, cheese, meat sauce or vegetable. The sweet crepes go well with chocolate jam or cream.

Ficha realizada por Ramón 3ºA:

Name: Ramón 3rd of February 2014

You have to pay attention!!

What ingredients do you need to cook crepes? Circle.

Put the preparation in order. (Write the numbers in the boxes)

3 5 6 4 4

2 9 7 8

Anexo 8

Cuestionario de ansiedad en el aula de lengua extranjera

Las siguientes afirmaciones se refieren a **diversas situaciones frecuentes que se dan EN LA CLASE DE INGLÉS**. Tu tarea consiste en **valorar el grado de acuerdo o desacuerdo** con cada una de las siguientes afirmaciones, utilizando para ello la siguiente escala:

- 1: Muy o totalmente en desacuerdo
- 2: En desacuerdo
- 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4: De acuerdo
- 5: Totalmente o muy de acuerdo

Sé lo más sincero/a posible y responde **CONFORME A TU PROPIA DE APRENDIZAJE EN CLASES DE INGLÉS**, bien en la actualidad o a lo largo de tu aprendizaje (y no, por ejemplo, en clases de asignaturas de la Mención de Lengua Extranjera, que NO son clases de inglés); recuerda que **no hay respuestas correctas ni incorrectas**.

1 Nunca me siento completamente seguro/a de mí mismo/a cuando hablo en la clase de inglés.

Rango de la media				
1	2	3	4	5

Respuesta: 3.0

2 No me preocupa cometer errores en la clase de inglés.

Rango de la media				
1	2	3	4	5

Respuesta: 2.0

3 Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase.

Rango de la media				
1	2	3	4	5

Respuesta: 5.0

4 Me asusto cuando no entiendo lo que el profesor está diciendo en inglés.

Rango de la media				
1	2	3	4	5

Respuesta: 5.0

5 No me molestaría en absoluto asistir a más clases de inglés.

Rango de la media				
1	2	3	4	5

Respuesta: 5.0

6 Durante la clase, me doy cuenta que pienso en cosas que no tienen nada que ver con el curso.

Rango de la media				
1	2	3	4	5

Respuesta: 3.0

7 No dejo de pensar que a los otros compañeros se les da mejor el inglés que a mí.

Rango de la media				
1	2	3	4	5

Respuesta: 4.0

8	Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en clase.
Rango de la media	
1 2 3 4 5	
Respuesta:	4.0
9	Me pongo muy nervioso/a cuando tengo que hablar en clase sin haber preparado lo que voy a decir.
Rango de la media	
1 2 3 4 5	
Respuesta:	5.0
10	Me preocupan las consecuencias que pueda acarreararme el suspender.
Rango de la media	
1 2 3 4 5	
Respuesta:	5.0
11	No entiendo por qué alguna gente se siente tan mal en las clases de inglés.
Rango de la media	
1 2 3 4 5	
Respuesta:	1.0
12	En la clases de inglés, me puedo poner tan nervioso/a que se me olvidan algunas cosas que sé.
Rango de la media	
1 2 3 4 5	
Respuesta:	4.0
13	Me da vergüenza responder voluntariamente en clase.
Rango de la media	
1 2 3 4 5	
Respuesta:	5.0
14	Creo que no me pondría nervioso/a si hablara inglés con una persona nativa.
Rango de la media	
1 2 3 4 5	
Respuesta:	4.0
15	Me irrito cuando no entiendo lo que el profesor está corrigiendo.
Rango de la media	
1 2 3 4 5	
Respuesta:	5.0
16	Aunque esté bien preparado/a para la clase, me siento nervioso/a.
Rango de la media	
1 2 3 4 5	
Respuesta:	4.0

17	A menudo no me apetece ir a clase.
Rango de la media	
<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	
Respuesta:	1.0
18	Me siento seguro/a cuando hablo en clase de inglés.
Rango de la media	
<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	
Respuesta:	2.0
19	Me da miedo que mi profesor o profesora esté por corregirme cada fallo que cometo.
Rango de la media	
<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	
Respuesta:	3.0
20	Siento cómo mi corazón palpita cuando me van a pedir que intervenga en clase.
Rango de la media	
<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	
Respuesta:	5.0
21	Cuando más estudio para un examen de inglés, más confundido/a me siento.
Rango de la media	
<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	
Respuesta:	2.0
22	No siento ninguna presión por prepararme bien las clases.
Rango de la media	
<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	
Respuesta:	4.0
23	Siempre tengo la sensación de que mis compañeros hablan inglés mejor que yo.
Rango de la media	
<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	
Respuesta:	5.0
24	Me da mucha vergüenza hablar inglés delante de mis compañeros.
Rango de la media	
<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	
Respuesta:	4.0
25	Las clases transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.
Rango de la media	
<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	
Respuesta:	3.0

- 26 Comparativamente, me siento más tenso/a y nervioso/a en la clase de inglés que en otras clases.
- Rango de la media
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
- Respuesta: 1.0
- 27 Me pongo nervioso/a cuando hablo en clase de inglés.
- Rango de la media
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
- Respuesta: 4.0
- 28 Cuando voy de camino a la clase, me siento muy seguro/a y relajado/a.
- Rango de la media
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
- Respuesta: 5.0
- 29 Me pongo nervioso/a cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor o profesora de inglés dice.
- Rango de la media
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
- Respuesta: 4.0
- 30 Me abruma la cantidad de reglas que hay que aprender para poder hablar inglés.
- Rango de la media
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
- Respuesta: 2.0
- 31 Temo que mis compañeros de clase se rían de mí cuando hablo inglés.
- Rango de la media
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
- Respuesta: 5.0
- 32 Créo que me sentiría a gusto entre nativos de inglés.
- Rango de la media
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
- Respuesta: 5.0
- 33 Me pongo nervioso/a cuando el profesor o profesora pregunta cosas que no me he preparado con antelación.
- Rango de la media
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
- Respuesta: 5.0
- 34 ¿En qué medida te sientes nervioso/a (o ansioso/a) cuando hablas inglés en las siguientes situaciones? Responde mediante la siguiente escala:
- 1: Nada nervioso/a
 - 2: Ligeramente nervioso/a
 - 3: Moderadamente nervioso/a
 - 4: Muy nervioso/a
 - 5: Extremadamente nervioso/a

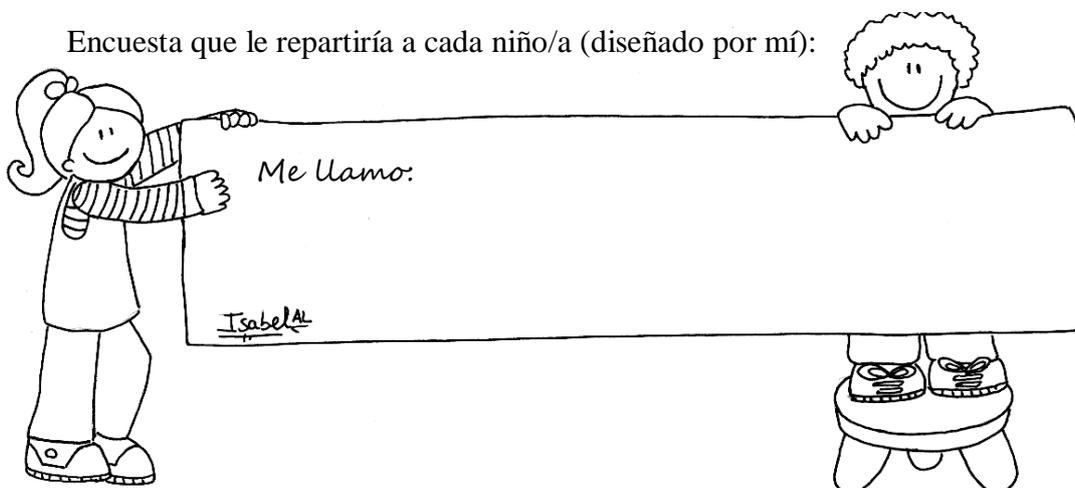
	Rango de la media					
	1	2	3	4	5	
1. The teacher asks me a question in English in class.					■	5.0
2. Speaking informally to my English teacher out of class.		■				2.0
3. Taking part in a group discussion in class.					■	5.0
4. Taking part in a role-play or dialogue in front of my class.					■	5.0
5. Giving an oral presentation to the rest of the class.					■	5.0
6. When asked to contribute to a formal discussion in class.					■	5.0
7. Talking to administrative staff of my language school in English.			■			3.0
8. Taking part in a conversation out of class with more than one native speaker of English.			■			3.0
9. Starting a conversation out of class with a friend or colleague who is a native speaker of English.	■					1.0
10. A lecturer/supervisor in my intended university faculty of study asks me a question in English.				■		4.0
11. Asking for advice in English from a lecturer/supervisor in my intended university faculty of study.			■			3.0
12. A native speaker I do not know asks me questions.			■			3.0

Anexo 9

Enlace Web de Voxopop: <http://www.voxopop.com/topic/417a16c6-42d0-4d7f-8161-8f53a5c46ef0>

Anexo 10

Encuesta que le repartiría a cada niño/a (diseñado por mí):



Contesta a las siguientes preguntas teniendo en cuenta lo siguiente:



Sí, siempre.



A veces.



No, nunca.

Rodea la respuesta.

Me da vergüenza preguntar algo al/ a la profesor/a



Me cuesta hablar delante de todos mis compañeros/as en inglés



Me cuesta hablar en grupos de pocos compañeros/as en inglés



Cuando hablo delante de mis compañeros/as me pongo nervioso/a



Me gusta hablar en inglés



Creo que hablo peor inglés que mis compañeros/as



Pienso que pronuncio mal



Me gusta participar en clase



Si me equivoco en algo, creo que mis compañeros/as se reirán de mí



Me gusta la clase de inglés



Anexo 11

Ejemplo de disfraces y caretas:



Anexo 12

Enlace Web "Voicethread", ejemplo:

<https://www.youtube.com/watch?v=VGJBzM4g548>

Anexo 13

Examen realizado por alumnos/as del curso 3ºA y diseñados por mí:

Test Unit 2 10
 Name: Carla Excellent!!

1. What sport is playing?
 ① play basketball play football play tennis

2. What instrument is playing?
 ① play the trumpet play the guitar play the drums play the violin

3. Make questions. Example: Can Mickey paint?
 ① Can Mickey skate? Can Mickey swim?

4. Answer the questions.
 ① Can Mickey skateboard? Yes, he can.
 Can Tinkerbell swim? No, she can't.

5. Put the name in the correct place.

Carla	No	Yes	No
Lucas	Yes	Yes	No
David	No	No	Yes

① a) Carla can read, but he (he/she) can't ride a horse.
 b) David can draw, but she (he/she) can't read.
 c) Lucas can ride a horse, but he (he/she) can't draw.

6. What activities can you do?
 ① I can read, swim, paint and play.

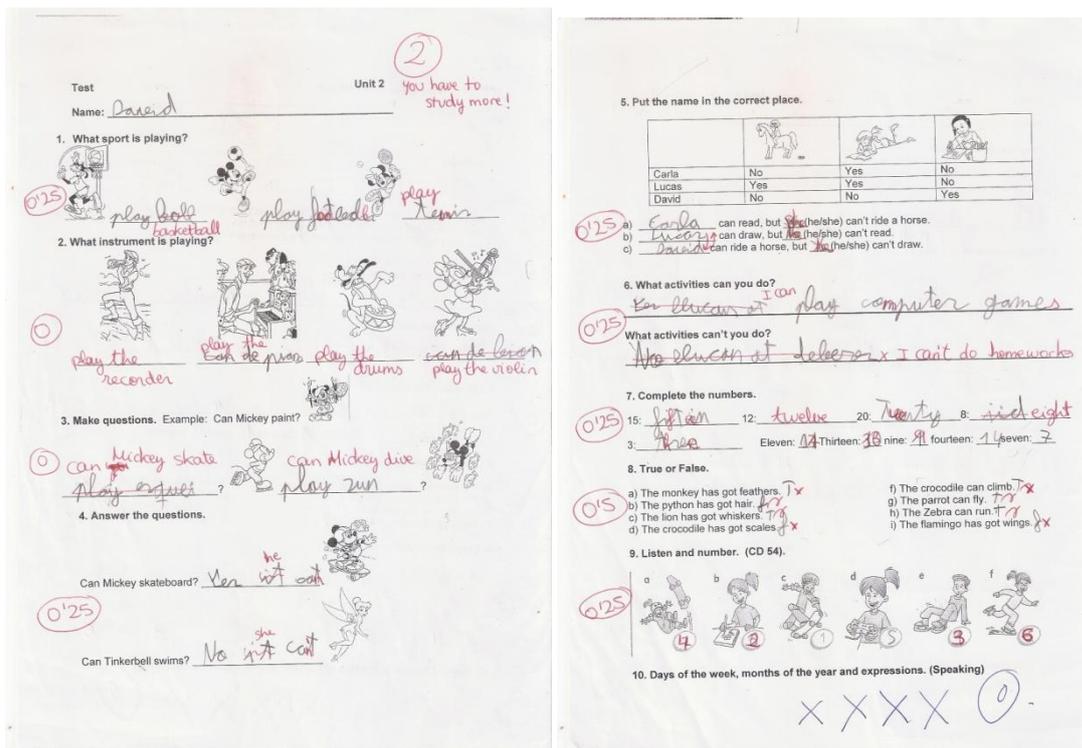
What activities can't you do?
 ① I can't ride a horse, drink and skate.

7. Complete the numbers.
 ① 15: fifteen 12: twelve 20: twenty 8: eight
 3: three Eleven: 11 Thirteen: 13 nine: 9 fourteen: 14 seven: 7

8. True or False.
 ① a) The monkey has got feathers. False
 b) The python has got hair. False
 c) The lion has got whiskers. True
 d) The crocodile has got scales. True
 f) The crocodile can climb. False
 g) The parrot can fly. True
 h) The Zebra can run. True
 i) The flamingo has got wings. True

9. Listen and number. (CD 54).
 ① a b c d e f

10. Days of the week, months of the year and expressions. (Speaking)
 ①



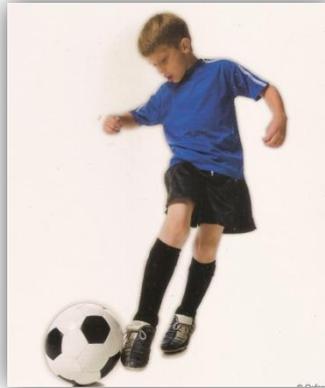
Anexo 14

Colección de todas las calificaciones para obtener un resultado final:

AÑO ACADÉMICO 2013 / 2014		LISTA DE CLASE DE 3A (3º de Educ. Prima.)							Tutoría Inares León, Inmaculada	
Alumno/a	The snowman	Can't work sheet	Activity	Book mark	Self assessment	Test	Final	Total		
Aragón Flores, Francisco	+	+	+	+	0'5	6'75				7'87
Aragonés Mora, Sofia	+	+	+	+	1	9'5				9'75
Borrego Camacho, Manuel	+	+	+	+	1	8'5				9'25
Borrego Camacho, Ramón	+	+	+	-	1	8'25				8'2
Cordeiro Vélez, Carmen	+	+	+	+	1	7'75				8'87
Corrales Peña, Inmaculada	OK	-	+	+	1	8				7'5
Donda Ledesma, María del Carmen	+	-	+	-	1	4'25				5'42
Durán-Bollero, José Pablo LUCA-JANE	F	+	+	-	1	9'75				8'94
Espinosa García, Victor	F	+	+	+	0'5	7'75				8'87
Fernández Quero, Jaime	+	+	+	+	1	7'75				8'87
Galán Carrasco, Juan Antonio	+	-	OK	-	0'5	9'5				6'75
Gavira Ureña, Celia	F	OK	+	+	1	10				9'33
Guillén Vázquez, Alejandro	+	-	+	-	0	7				5'5
Luna Jiménez, Marta Isabel	+	+	+	+	1	9'5				9'75
Macias Naharro, Juan Diego	OK	+	-	-	1	4'75				3'8
Martin Delgado, Elena	+	+	+	OK	1	8'5				8'75
Mena Mateo, Antonio	+	+	+	+	1	6				8
Migliori Pacheco, Lucas Ariel	+	-	+	-	0'5	7'5				6'25
Moreno Aragón, Diego Ismael	+	OK	+	-	0'75	7'5				7
Moreno De la Maza, Julián	+	+	+	-	0	6'25				6'12
Navas Heredia, Carla	OK	+	-	OK	1	5'75				5'62
Ortiz Reyes, Antonio	+	+	+	-	1	6'25				7'42
Pacheco Sáenz, David	+	F	+	-	0	2				3'66
Pérez Donda, José Antonio	+	OK	OK	+	0'5	6'5				6'75
Ríos Ruiz, Ainara	F	+	+	+	1	10				10
Sevilla González, Julia	+	+	+	OK	0'75	7'25				7'87
Luca - Jane										

Anexo 15

Ejemplo de flashcards:



Anexo 16

Autoreflexión cumplimentadas por un niño de 3º A:

Autoevaluación		UNIT 2: Let's play!		
¿Puedo...?		😊	😞	😟
1. Decir lo que sí hacer	X			
2. Decir lo que no sé hacer	X			
3. Preguntar a alguien si sabe hacer algo	X	X		
4. Decir y escribir nombres de instrumentos	X			
5. Decir y escribir nombres de deportes	X			
6. Decir y escribir nombres de otras actividades. (ej: bailar).	X			
7. Oír y entender el cuento "The space Explorers" sin tener el texto delante	X			
8. Leer y entender la historia "I can skateboard" sin buscar palabras.	X			

¿Qué debo repasar para el examen?
 Debo repasar el texto 2.

Autoreflexión Unit 2: Let's play!
 Name: Jacne Fernández Durán 3º A

¿Qué has aprendido en esta unidad?
 En esta unidad he aprendido a escribir los instrumentos y los deportes y he aprendido a escribir palabras como a caballo, manopala, pizarra, etc...

¿Qué actividad te ha gustado más y por qué?
 Me ha gustado más el dibujo porque es divertido.

¿Qué actividad te ha gustado menos y por qué?
 Me ha gustado menos bailar porque son un poco aburridos.

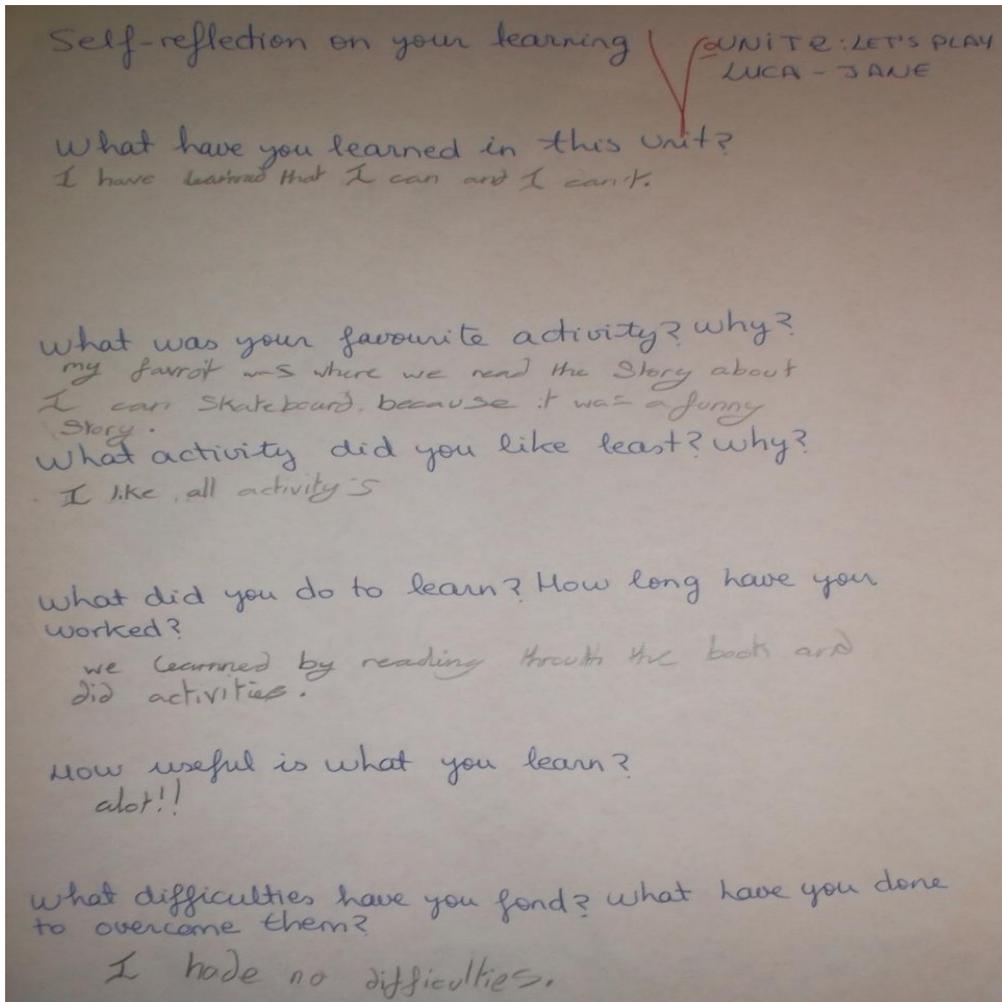
¿Qué has hecho para aprender? ¿Cuánto te has esforzado?
 Para aprender he hecho escuchar que he esforzado mucho.

¿Para qué me sirve lo que he aprendido?
 Me sirve para aprender a hablar inglés.

¿Qué dificultades te ha encontrado? ¿Qué te ha hecho para solucionarlas?
 No he encontrado ninguna dificultad.

Anexo 17

Autoreflexión cumplimentadas por la niña inglesa:



Anexo 18

Flor para evitar el comportamiento inadecuado:

