



**Facultad de Ciencias de la Educación**

**Trabajo Fin de Grado**

**GRADUADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Mención en Lengua extranjera**

**ACTUACIÓN DIDÁCTICA UTILIZANDO EL COMMUNICATIVE  
APPROACH EN LA CLASE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN  
EL ÁMBITO DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS DE FORMACIÓN BÁSICA II**

Realizado por: **M. Alicia Oviedo Royo**

Tutora: **Begoña Souvirón López**

Curso académico: 2013/14

## **TÍTULO. ACTUACIÓN DIDÁCTICA UTILIZANDO EL COMMUNICATIVE APPROACH EN LA CLASE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL ÁMBITO DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS DE FORMACIÓN BÁSICA II**

### **RESUMEN.**

Esta propuesta de implementación engloba los aprendizajes realizados durante los Prácticums así como los saberes adquiridos a través de las asignaturas del Grado en Educación Primaria con Mención en Lengua Extranjera-Inglés.

Se señalan los cambios de paradigma que he experimentado al cursar el Grado con respecto a mi idea previa sobre la labor docente. Se destacan los aspectos más significativos de lo aprendido en las asignaturas de especialización de la Mención, poniendo especial énfasis en las herramientas y corrientes metodológicas conocidas durante las clases, así como su puesta en práctica durante los Prácticums I, II, III.1 y III.2.

Se ha realizado, también, una contextualización del Centro donde se desarrolla la propuesta de mejora, así como un acercamiento a las características de este tipo de enseñanza y su alumnado.

La reflexión sobre estas experiencias me han servido para poder reformular la propuesta que llevé a cabo durante el Prácticum III.2, evaluando su desarrollo y resultados, con el fin de mejorarla y adaptarla a las particulares características de los alumnos de Formación Básica, subsanando los errores de planificación cometidos en las intervenciones, sobre todo los referidos a la continuidad argumental de los *topics*, evitando la descontextualización de los aprendizajes.

**PALABRAS CLAVE:** Lengua Extranjera-Inglés, Adultos, *Communicative Approach*, PNL, Estilos de Aprendizaje, Rúbrica, *Assessment for Learning*.

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>3</b>
<b>2. EXPERIENCIA DE PRÁCTICUM Y APRENDIZAJE PROFESIONAL DE LA DOCENCIA</b>	<b>4</b>
<b>3. RESUMEN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA DISEÑADO Y DESARROLLADO DURANTE EL PRÁCTICUM DEL ÚLTIMO CURSO DE LA TITULACIÓN.</b>	<b>14</b>
<b>3.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO</b>	14
<b>3.2. REALIDAD SOCIO-ECONÓMICA Y CULTURAL DEL ENTORNO</b>	14
<b>3.3. PARTICULARIDADES DEL CENTRO</b>	15
<b>3.4. PROFESORADO DEL CENTRO</b>	17
<b>3.5. PERFIL DEL ALUMNADO</b>	17
<b>3.6. METODOLOGÍA DEL CENTRO</b>	18
<b>4. FUNDAMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN</b>	<b>19</b>
<b>4.1. FAMILY LIFE</b>	21
<i>4.1.1. Tu familia y otros animales</i>	21
<i>4.1.2. La Familia real. Aprendo a nombrar las relaciones familiares y los estados civiles</i>	22
<i>4.1.3. Las Profesiones</i>	23
<i>4.1.4. It people. Describo a los famosos</i>	24
<b>5. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN</b>	<b>25</b>
<b>6. DISEÑO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA: PROPUESTA DE MEJORA DE LA INTERVENCIÓN AUTÓNOMA DESARROLLADA.</b>	<b>27</b>
<b>7. CONCLUSIONES</b>	<b>41</b>
<b>8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>43</b>
<i>8.1. Materiales y Recursos Didácticos</i>	43
<i>8.2. Fuentes legislativas</i>	45
<i>8.3. Webgrafía</i>	46
<b>ANEXOS</b>	<b>48</b>
	2

## 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se centra en la Educación para Adultos, que es una de las vertientes profesionales a la que se pueden dedicar los maestros según la Orden de 23 de noviembre de 2000.

A lo largo de mis prácticas he tenido la oportunidad de conocer distintas realidades laborales del ámbito de Magisterio. Mientras la primera la desarrollé en un colegio de Primaria, las tres últimas las he realizado en un Centro de educación permanente (C.E.PER.).

Esta experiencia me ha dado la oportunidad de realizar una profunda reflexión sobre la aplicación de las teorías educativas que he estudiado a lo largo del Grado y el proceso de adaptación de las mismas a las necesidades específicas de cada grupo de alumnos.

El título de este trabajo refleja el campo de estudio que he escogido, el de la Educación para adultos, y la metodología que he utilizado en el diseño de la implementación de las intervenciones, realizadas en el Centro durante el Prácticum III.2. Al pertenecer a la Mención de Lengua Extranjera-Inglés, la propuesta de mejora se centra en la adquisición de la segunda Lengua (LE), siguiendo el *Communicative Approach* y poniendo especial énfasis en la motivación del alumno así como en el uso de herramientas de evaluación (autoevaluación, evaluación de pares y evaluación mediante la observación). Esta propuesta de mejora viene precedida de la presentación del contexto del Centro y de las características del alumnado y del profesorado, así como la intervención realizada en el mismo durante mi último Prácticum.

## **2. EXPERIENCIA DE PRÁCTICUM Y APRENDIZAJE PROFESIONAL DE LA DOCENCIA**

Cuando empecé el Grado tenía una idea muy clara de qué tipo de docente quería ser. Desde pequeña tuve, lo que se llama, vocación docente. Esta “vocación” me hizo estudiar la licenciatura de Historia, cursar el Curso de Aptitud Pedagógica y presentarme a las oposiciones. A pesar de haber suspendido, aprendí mucho durante la preparación de las mismas al tener que desarrollar una programación didáctica.

En la siguiente convocatoria me volví a presentar, pero tenía miedo de volver a suspender. Así, que pensé en matricularme en Magisterio, pues si volvía a suspender tendría una nueva meta. Era otra forma de llegar a dar clases, aunque me supusiera pasar otros cuatro años en la universidad. Aprobé las oposiciones y pasé a formar parte de la lista de interinos, aunque nunca me llamaron.

A lo largo de estos años de carrera he recordado muchas veces aquellas primeras oposiciones y siempre digo lo mismo: si hubiese aprobado, hubiera terminado odiando la enseñanza, porque nadie me había descubierto los recursos necesarios para enfrentarme a una clase y hacer el tipo de enseñanza que yo tenía en mente. No hubiese sabido por dónde empezar.

Pienso que el Grado me ha brindado la oportunidad de reflexionar sobre nuestro Sistema educativo y sus fallos, el papel del profesor y de los alumnos, las necesidades de nuestra vertiginosa sociedad y las respuestas que la escuela le da, y lo más importante sobre las alternativas que se podrían proponer.

El análisis del tipo de educación que yo viví en el colegio y el instituto, el descubrir lo anticuado del método, su falta de vigencia para atender a una sociedad que ya ha superado la necesidad de mano de obra eficiente y disciplinada para sus fábricas, me indicaba la necesidad de implicarme en el cambio. Sabía que no era esa la forma en que quería enseñar, pero no conocía el porqué era así, ni cómo hacerlo de una manera eficiente.

Uno de los conceptos previos que tenía, y que más ha cambiado ha sido sobre qué son y cómo se debe proceder ante los alumnos que presenten necesidades específicas de apoyo educativo. La diversidad entendida como las características únicas que cada ser humano posee, fruto de nuestra individualidad, debe de ser la piedra angular sobre la que construir todas nuestras planificaciones. No sólo no dejar a nadie atrás, sino ofrecerle a cada uno lo que necesita. En palabras de Freire (2004) he aprendido que *“saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”*

Durante la realización de mi primer Prácticum tuve la oportunidad de comprobar de primera mano que en algunos Centros la enseñanza que se hacía no había cambiado en treinta años, exceptuando la utilización de los ordenadores que además era poco asidua. Yo veía lo que allí se hacía y lo contrastaba con lo que había aprendido en la universidad, dándome cuenta de cuán frustrante podía llegar a ser utilizar aquellas técnicas desfasadas tanto para los alumnos como para el profesor. Así, pude concienciarme de la importancia que tiene para la carrera docente el reciclarse y no aislarse de los cambios que se viven en su sociedad, e incluso adelantarse a ellos.

Mis tres últimos Prácticums los desarrollé en un Centro de Educación para Adultos. Llegado ese momento ya había elegido la Mención que quería estudiar, que en mi caso era Lengua Extranjera-Inglés. Según Aznar et al. (2007) el tipo de enseñanza que se desarrolla en este tipo de centro sigue los siguientes parámetros:

“Respecto a la organización y la metodología de las enseñanzas para las personas adultas, éstas se basan en el autoaprendizaje y tienen en cuenta sus experiencias, necesidades e intereses, pudiendo desarrollarse a través de la enseñanza presencial y también mediante la educación a distancia. En general, la Educación de Adultos en el ámbito de la Administración educativa incorpora distintas actividades relacionadas con la formación, tanto en formación reglada como no reglada, y enseñanzas encaminadas a la realización de pruebas específicas o extraordinarias que permiten la obtención de títulos académicos y profesionales, así como pruebas de acceso a determinadas enseñanzas.”

Los lingüistas han dedicado numerosos estudios a analizar la forma en la que se llega a aprender una Lengua y el sentido de este aprendizaje. Hoy en día la opinión mayoritaria entiende que la Lengua es algo vivo y una herramienta de comunicación, y que por lo tanto se debe aprender utilizándola para lo que fue concebida: intercambiar mensajes entre humanos. En palabras de Martín (2012):

“El estudio de las lenguas suele ser un auténtico fracaso, no por falta de capacidad de los sujetos que estudian, sino por falta de motivación. Es por eso por lo que las lenguas extranjeras deberán ser estudiadas en el contexto cultural en el que están insertadas.”

Esta visión está muy alejada del método de traducción que se ha aplicado durante años al aprendizaje del Inglés. Las clases de esta asignatura pueden convertirse entonces en una concatenación de *aprendizaje bulímico* (Acaso, 2013) de palabras descontextualizadas o de simple y llana traducción de pequeñas frases o textos. No queda espacio para una metodología comunicativa, si se usa tan sólo el *Grammar-Translation Method*.

Todo ello, me ha hecho consciente de la importancia de que los alumnos hagan uso en el aula de su producción oral desde el primer día (aunque sea inicialmente a través del *drilling*) si pretendemos preparar a los alumnos para que sean capaces de interrelacionarse con otras personas en su vida real. Hablar inglés es una de las asignaturas pendientes de la mayor parte de los alumnos que terminan la Educación Secundaria, por lo que este problema debe abarcarse desde Primaria. Y más aún cuando desde instancias como la Unión Europea (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2002) se demanda aprender al menos dos LE: además de nuestra propia lengua materna, una lengua internacional (como el chino, el árabe o el Inglés) y otra de un país vecino.

Como profesores de lenguas tenemos que enseñar a nuestros alumnos a apreciar el valor del aprendizaje de idiomas, tan importante para sus vidas y su futuro. Según el Eurobarómetro nº 243 (Comisión Europea, 2006), el Inglés se ha convertido en una

lengua franca, lo usan los hablantes no nativos para comunicarse. En la sociedad del conocimiento es una herramienta fundamental para poder acceder a la información a través de la red y los medios tecnológicos.

Si pretendemos crear una sociedad abierta, informada y comunicada globalmente, el aprender a hablar la lengua inglesa es capital como vehículo de comunicación entre naciones y personas, dada su relevancia internacional. Por tanto, el énfasis de las clases deberá centrarse en que los alumnos sean capaces de hablar e interactuar con otros en dicha lengua (lo que implicará que interioricen las estructuras, el vocabulario, la pronunciación,...).

Además, al introducir elementos relevantes de la cultura anglosajona en la clase, los alumnos conocerán otras maneras de pensar y vivir, lo que también se reflejará en su forma de hablar y escribir.

Por supuesto, el dar un especial protagonismo a la oralidad, no significa que descuidemos el resto de *skills*, ya que todas son importantes y se relacionan entre sí. Otro punto trascendental en este tema concreto, es la necesidad de dotar al alumnado de una serie de estrategias que mejoren o palién sus lagunas. Cuando un adulto instruido no recuerda una palabra usa técnicas como cambiarla por otra con el mismo significado o similar. Lo hacemos de forma inconsciente, sin pararnos a pensar en ello, pero no siempre ocurre así con nuestros alumnos. Del desarrollo de ese tipo de estrategias y otras similares puede depender su éxito en gran medida. Esta situación la he podido comprobar específicamente en mis dos últimos Prácticums, trabajando con alumnos todos ellos mayores de edad.

El éxito y fracaso del alumnado en relación con el inglés será determinante para su vida escolar. Más si cabe, si los alumnos son personas adultas con escasa formación que necesitan obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria con fines específicamente laborales. En esta etapa educativa he podido observar una serie de características que la distinguen de la etapa de Primaria. Así, Ruiz (2009) ha destacado que tendremos que “*intentar superar la dificultad de dicho alumnado a enfrentarse con*



*un sistema lingüístico ajeno, por medio de la práctica oral y lúdica que les permita desarrollar la memoria, la espontaneidad y la capacidad creativa”.*

Para Ur (1996) y Harmer (2001) (citado en Ruiz, 2009), a diferencia de niños y adolescentes, la actitud del adulto como estudiante resulta más cooperadora y disciplinada, se encuentran más motivados, pues conocen “el porqué del aprendizaje de una lengua extranjera y qué es lo que están aprendiendo”, suelen haber desarrollado hábitos de estudio (estrategias de aprendizaje), por lo que seleccionarán mejor lo que deseen aprender, pudiendo marcarse metas concretas, y lo que resulta más relevante “tienen una vida llena de experiencias en las que apoyarse”.

Si los alumnos se sienten fracasados desde el primer día o al poco tiempo de empezar a aprender un idioma, será muy difícil que aprendan de manera adecuada los contenidos y que desarrollen un impulso propio por aprender y mejorar cada día sus destrezas (motivación intrínseca). Según Arnold & Brown (1999) la presencia de *“emociones negativas como la ansiedad, el miedo el estrés, la ira o la depresión, pueden comprometer nuestro óptimo potencial de aprendizaje”.*

Como profesores hemos de tener en cuenta el valor de lo afectivo, proporcionando al alumnado nuestro apoyo. Dicho soporte les hará sentirse exitosos desde el comienzo, convenciéndose de su capacidad, desarrollando una buena autoestima en este sentido. En el caso de los adultos esta situación es aún más sangrante, ya que la falta de motivación les puede llevar con facilidad a abandonar de nuevo sus estudios.

Por otro lado, conocer el punto de partida de los alumnos es fundamental, ya que no son una “tabula rasa”. Construiremos juntos sobre sus cimientos. Según la Teoría de la Zona de desarrollo Próximo de Vygotsky (1979) la interacción social permitirá que se cree un puente entre lo que saben y lo que van a aprender. Así, habremos de graduar las tareas de tal manera que poco a poco se vayan haciendo más difíciles, a medida que vayan aprendiendo. En los últimos años se ha aplicado la citada teoría al aprendizaje de adultos, dando como resultado un cambio de perspectiva sobre la misma, ya que según

Calero (2012):

“El concepto de potencial de aprendizaje o zona de desarrollo próximo ha sido trasladado con el nombre de “plasticidad”, a la investigación con ancianos, manteniendo la misma metodología de medida. La diferencia fundamental entre ambos conceptos está en que, mientras que en niños se supone que se trata de determinar habilidades emergentes (no han existido antes en su repertorio) que están próximas a aparecer, y se afirma que el modo en que hay que actuar para que emerjan es un proceso de entrenamiento guiado por un adulto o un compañero más capaz; en ancianos estaríamos intentando determinar la posibilidad de reaprender o reactualizar habilidades que, habiendo existido en esa persona en algún momento de su vida, la ausencia de práctica ha llevado al declive.”

Estas tareas no sólo deben estar bien planificadas, sino que han de conectar con los intereses del alumnado, siendo atractivas y divertidas. ¿Quién dijo que aprender tuviera que ser aburrido? Desde mi punto de vista, la alfabetización digital del alumnado es vital, no sólo porque Internet y los ordenadores son medios increíbles para informarse y comunicarse con el mundo, sino porque cada vez más, el futuro laboral del alumnado e incluso su ocio, dependerá de sus conocimientos informáticos. Según Gordon Lewis (2004), “*Internet ofrece (...) una ventana abierta al mundo exterior*”.

Así que el introducir en las clases programas como *blogs, prezi, glogster, wikis*,... No sólo harán que el alumnado sienta que las clases se acercan a la cultura digital en la que viven inmersos, sino que les dará herramientas para convertirse en ciudadanos informados. Aprender a seleccionar y tratar la información será muy positivo al convertirse en futuros ciudadanos y consumidores críticos. Todo ello supondrá un acicate para que innovemos en el aula y nos reciclemos, aportándoles nuevos conocimientos.

Me ha parecido muy relevante la utilización de técnicas como el *Storytelling* en el aula de inglés, no sólo a nivel de adquisición de conocimientos, sino también como

herramienta para que los alumnos aprendan a regular sus sentimientos, resolver sus conflictos y sentirse unidos, a través de los personajes de los cuentos, con los conflictos y sensaciones inherentes al ser humano, evitando así la sensación de soledad (“si ellos lo han conseguido, yo también puedo”).

Dentro de estas actuaciones en el aula, he descubierto el *Assessment for Learning*, definido por el Assessment Reform Group (2002) como “*the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teacher to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there*”. Esta metodología ha cambiado radicalmente mi concepción de la evaluación y de sus fines, pues puede utilizarse con el objetivo de que el profesor tenga información sobre el proceso en el que se encuentran inmersos los alumnos, y también para que éstos puedan conocerse mejor a sí mismos y su manera de aprender.

Con respecto a la evaluación es primordial una renovación del concepto de evaluación hacia una nueva perspectiva que no sólo evalúe el resultado final, sino también el progreso de los alumnos. La observación del profesor, sirviéndose de registros de las actividades de los alumnos (*record keeping*) o la utilización de herramientas de autoevaluación por parte de los mismos, como por ejemplo *Two stars and a wish*, permitirán tanto a docentes como a discentes, identificar fortalezas y debilidades con el fin de alcanzar los objetivos propuestos.

No se trata de etiquetar a los alumnos o de compararlos con otros o con estándares marcados, sino de conocerlos mejor, de saber qué necesitan y de que, además, ellos mismos sean conscientes y “aprendan a aprender” de la forma que mejor se adapte a sus características. Ésto nos proporcionará herramientas para evaluar nuestro trabajo, mejorarlo a través de una práctica reflexiva. Crear hipótesis y llevarlas a la práctica, analizando los resultados. Sólo así podremos ser conscientes de nuestros fallos y aciertos, mejorando la calidad de nuestra enseñanza. He intentado llevar a cabo propuestas en este sentido, durante mi último Prácticum, para poder acercarme a los verdaderos intereses de mis alumnos y personalizar las planificaciones.

Siguiendo el *Learning-centred approach* (Cameron, 2005) las necesidades e intereses de los alumnos se colocarán en el centro de la planificación y la enseñanza, destacando el énfasis en la necesidad de maximizar el aprendizaje y proporcionar tanto apoyo como desafío en el mismo.

La escuela tradicional producía una enseñanza homogénea, el mantenimiento de este planteamiento no resulta factible hoy en día, ya que la enseñanza se dirige a una colectividad diversa. La relevancia de la heterogeneidad del alumnado y su diversidad van a producir un replanteamiento del modo de enseñar para la escuela inclusiva.

Siguiendo a Thiesen (2006) *“as teachers, we continue to search and explore new ways to design and deliver instruction in order for our students to reach their learning potential, starting them from where they are and moving them forward on a learning continuum. But for many students, the traditional approaches to learning seem limiting, and many of them feel frustrated and discouraged”*

Utilizar las teorías de Bloom (revisada por Anderson y Krathwohl, 2001) y Gardner para conseguir que mis clases se adapten lo más posible a las características de mi alumnado, intrínsecamente diverso, se hace en este contexto obligatorio, ya que no hay dos seres humanos iguales. Por ello, a la hora de planificar cada una de las clases, he tenido en mente estas teorías, intentando diseñar una multiplicidad de tareas que se adaptasen no sólo a los distintos niveles dentro de una clase (*multilevel*), sino también a sus intereses, incentivando de este modo la implicación de los alumnos.

Para conseguir que la autonomía de los alumnos sea efectiva y atendiendo también al Socio-constructivismo, la diversidad de agrupamientos será una muy importante herramienta. Para que el trabajo en grupo o de pares sea equitativo y productivo, habrá que abordar la problemática que este tipo de tareas hace surgir. De esta manera, cuando los alumnos se encuentren con algún problema dentro de su grupo sabrán cómo hacerle frente. Esta experiencia beneficiará su cooperación con otros seres humanos, la interrelación y el intercambio de ideas, aprendiendo unos de otros, les servirá para su futuro laboral, en el que seguramente tendrán que enfrentarse a este tipo

de situaciones. Este punto me ha resultado especialmente delicado, dado que en mi experiencia los agrupamientos eran muy rígidos y había poca movilidad en la clase. A pesar de ello, los cambios de rutina que he realizado en este sentido han sido enormemente positivos y los propios alumnos han apreciado el cambio.

El trabajo por tareas o mediante proyectos, dotará al alumnado de una progresiva autonomía, y hará posible que los alumnos construyan su conocimiento a través del intercambio de ideas con su grupo. Al realizar ciertos cambios en las dinámicas (*classroom management*), he sido testigo de como las actividades en pequeño o gran grupo servían para que todos aprendieran de los demás y llegaran a resultados más satisfactorios para ellos mismos y de una forma más sencilla y amena.

Se hace necesario que estas tareas y sus materiales sean diversos y atractivos. Lo cual exige que como docente asuma mi papel de guía y proveedora de recursos, utilizando una parte importante de mi tiempo, en la planificación meticulosa de las mismas, teniendo presente la necesidad de diseñar actividades extras o de refuerzo, por si los alumnos terminan pronto o no entienden bien los conceptos. Según Thiesen (2006), *“a supportive learning environment which promotes diversity, nurtures creativity, acknowledges that they learn at varied rates and in different ways, recognizes their strengths, and honors everyone’s work.”*

Estas tareas habrán de tener unos objetivos concretos, en base a aquellos que queremos trabajar en la unidad. El empleo de rúbricas (tanto en inglés como en español, dependiendo del nivel de adquisición de la Lengua Extranjera) posibilitará que los alumnos sepan valorar y construir su trabajo en torno a los *ítems* marcados, les ayudará a autorregularse y tener claros los objetivos que persigue la tarea. Goodrich (1996) entiende la rúbrica como *“a scoring tool that lists the criteria for a piece of work, or “what counts” (for example, purpose, organization, details, voice, and mechanics are often what count in a piece of writing); it also articulates gradations of quality for each criterion, from excellent to poor.*

De igual modo, es muy importante que el alumnado sepa lo se espera de él, qué

ha de aprender, ya que a veces les cuesta ver en global las asignaturas. Por supuesto, al intentar que las clases sean lo más comunicativas y activas posibles, buscamos, también, que vean la utilidad de los saberes que están aprendiendo. Esta técnica me parece muy relevante no sólo para el trabajo de los alumnos de Primaria, sino también de la enseñanza de personas adultas. Este último colectivo necesita desesperadamente tener una idea global de lo que se espera de ellos y como deben realizar su trabajo. Creo que la utilización de las rúbricas les aportaría seguridad a la hora de realizar sus tareas y les clarificaría los objetivos que se quieren lograr con ellas.

He tratado que todos estos elementos, sumados a las normas reguladoras de la enseñanza a nivel nacional y europeo, se hayan visto reflejados en mi actividad como docente en prácticas. Esta labor me ha resultado muy significativa, ya que me ha planteado numerosas dudas, cuya resolución me ha enseñado información muy valiosa y útil para mi futuro profesional.

Si el objetivo de la Mención es que desarrollemos las destrezas necesarias para llevar a cabo nuestra tarea con solvencia, creo que durante las asignaturas de la misma y sobre todo durante su constatación en los Prácticums, se nos han mostrado las claves que debemos seguir para hacerlo. Por lo tanto, creo, que a través de lo que he aprendido, he sentado las bases sobre las que construir mi futura labor.

### **3. RESUMEN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA DISEÑADO Y DESARROLLADO DURANTE EL PRÁCTICUM DEL ÚLTIMO CURSO DE LA TITULACIÓN.**

#### **3.1. Contextualización del Centro**

El Centro está ubicado en un conjunto de barrios que tiene una antigüedad media de unos 30 años, recibiendo alumnado proveniente de su propio entorno y de los barrios cercanos. El estado arquitectónico general de su zona de influencia es aceptable, aunque deficiente en algunos casos; se encuentra bien comunicado (autobús, tren de cercanías) con el resto de la ciudad. La limpieza de la zona en la que se encuentra el Centro es mejorable. El C.E.PER. comparte ubicación y aulas con el C.E.I.P. del mismo nombre, lo cual impide que se puedan realizar modificaciones en las aulas, como por ejemplo decorarlas.

#### **3.2. Realidad socio-económica y cultural del entorno**

Este Centro de Educación Permanente está ubicado en una zona obrera con un nivel socio-económico variado, desde familias pertenecientes a una clase media-baja y con un nivel cultural medio, hasta familias sin ingresos fijos, desestructuradas en riesgo de exclusión social. En los últimos años se ha notado la afluencia de familias inmigrantes, ésto se refleja en la diversidad de origen del alumnado que cursa la Educación para Adultos.

La barriada cuenta con equipamientos tales como Centro de salud, comisaría de la policía local, biblioteca y polideportivo.

### 3.3. Particularidades del Centro

Dicho Centro de Educación Permanente para Adultos fue creado hacia la mitad de la década de 1980, dentro de un Plan Estratégico para la reducción del analfabetismo, que era, en ese momento, del 11,8% en la Comunidad Autónoma. Debido a este principio inspirador y regulador, las enseñanzas del Centro están dirigidas a suplir las deficiencias en su formación que presente el alumnado asistente al mismo.

Dentro de sus objetivos están:

- Alcanzar un buen nivel de lectura comprensiva y de expresión escrita
- Mejorar la capacidad de razonamiento
- Acercarse a una Lengua Extranjera
- Adquirir las capacidades básicas para el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación
- Trabajar en aquellos contenidos básicos relacionados con nuestra Lengua
- Trabajar en aquellos contenidos básicos relacionados con relacionados con las ciencias y con el ámbito social la Geografía y la Historia

Las enseñanzas están repartidas de la siguiente manera:

La Formación Básica: que es la base de la Educación Permanente de las personas adultas. Dentro de la Formación Básica existen dos niveles:

- El Nivel I

NIVELES	ÁMBITOS	MÓDULOS	BLOQUES
<b>FORMACIÓN BÁSICA NIVEL I</b>	<b>COMUNICACIÓN</b>	MÓDULO I	Bloque 1 y 2
		MÓDULO II	Bloque 2 y 3
		MÓDULO III	Bloque 4 y 5
	<b>CIENTÍFICO TECNOLÓGICO</b>	MÓDULO I	Bloque 1 y 2
		MÓDULO II	Bloque 3 y 4
		MÓDULO III	Bloque 5 y 6
	<b>SOCIAL</b>	MÓDULO I	Bloque 1 y 2
		MÓDULO II	Bloque 3 y 4
		MÓDULO III	Bloque 5 y 6



- El Nivel II

NIVELES	ÁMBITOS	MÓDULOS	BLOQUES
<b>FORMACIÓN BÁSICA NIVEL II</b>	<b>COMUNICACIÓN</b>	MÓDULO IV	Bloque 7 y 8
		MÓDULO V	Bloque 9 y 10
		MÓDULO VI	Bloque 11 y 12
	<b>CIENTÍFICO TECNOLÓGICO</b>	MÓDULO IV	Bloque 7 y 8
		MÓDULO V	Bloque 9 y 10
		MÓDULO VI	Bloque 11 y 12
	<b>SOCIAL</b>	MÓDULO IV	Bloque 7 y 8
		MÓDULO V	Bloque 9 y 10
		MÓDULO VI	Bloque 11 y 12

El Plan de Preparación para la Prueba Libre de Grado en Educación Secundaria consiste en la preparación para superar unas pruebas que se realizan dos veces al año (convocatorias de abril y junio). Se trabaja en torno a unos contenidos que corresponden a los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria, secuenciados en tres ámbitos:

- **Ámbito de Comunicación:** Lengua Castellana e Inglés/Francés
- **Ámbito Científico-Tecnológico.**
- **Ámbito Social.**

NIVELES	ÁMBITOS	MÓDULOS	BLOQUES
<b>NIVEL I</b> (EQUIVALENTE 1º Y 2º ESO)	<b>COMUNICACIÓN</b>	MÓDULO I	Bloque 1 y 2
		MÓDULO II	Bloque 2 y 3
		MÓDULO III	Bloque 4 y 5
	<b>CIENTÍFICO TECNOLÓGICO</b>	MÓDULO I	Bloque 1 y 2
		MÓDULO II	Bloque 3 y 4
		MÓDULO III	Bloque 5 y 6
	<b>SOCIAL</b>	MÓDULO I	Bloque 1 y 2
		MÓDULO II	Bloque 3 y 4
		MÓDULO III	Bloque 5 y 6

NIVELES	ÁMBITOS	MÓDULOS	BLOQUES
<b>NIVEL II</b> (EQUIVALENTE 3º Y 4º ESO)	<b>COMUNICACIÓN</b>	MÓDULO IV	Bloque 7 y 8
		MÓDULO V	Bloque 9 y 10
		MÓDULO VI	Bloque 11 y 12
	<b>CIENTÍFICO TECNOLÓGICO</b>	MÓDULO IV	Bloque 7 y 8
		MÓDULO V	Bloque 9 y 10
		MÓDULO VI	Bloque 11 y 12
	<b>SOCIAL</b>	MÓDULO IV	Bloque 7 y 8
		MÓDULO V	Bloque 9 y 10
		MÓDULO VI	Bloque 11 y 12

El Centro está equipado con pizarras digitales en todas las aulas. No cuenta con instalaciones propias, exceptuando la Sala de Profesores, ya que el resto de

equipamiento y de aulas pertenecen al C.E.I.P. Existe una sala dedicada a biblioteca, que no es usada en las actividades del C.E.P.E.R., así como un aula de informática que se utiliza en algunas ocasiones puntuales.

### **3.4. Profesorado del Centro**

El cuadro del profesorado está formado por cuatro mujeres y cuatro hombres. La media de edad ronda los cincuenta y cinco años, exceptuando dos casos, estos últimos son menores de treinta años. Todos tienen su destino definitivo en el Centro, a excepción de uno de ellos que era interino. Este último sustituía una baja prolongada, cuya titular se reincorporó durante mi última semana de estancia en el Centro. Para tres de los profesores éste es su primer año en el mismo.

### **3.5. Perfil del alumnado**

El alumnado procede en su mayoría de las áreas cercanas al Centro. Su edad es diversa, desde los 20 a los 70 años.

Todos ellos tienen en común el abandono temprano o sin éxito del Sistema educativo. Existen casos de alumnado analfabeto o neolector, otra parte de los mismos, no obtuvo el título de Graduado en ESO. Algunos de los alumnos del Centro sufren discapacidad intelectual. Existe, también, un reducido grupo de alumnos inmigrantes.

Mis prácticas se desarrollan en contacto con cuatro grupos de alumnos, que asisten al Centro para prepararse para obtener el examen libre para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y dos grupos de Formación básica, que cursan estudios para adquirir los conocimientos equivalentes a la Educación Primaria.

En general, los grupos están muy poco cohesionados y los alumnos no cooperan entre ellos. Los subgrupos que se forman en cada clase, están claramente divididos por sexos. La participación activa de los alumnos es escasa, sobre todo en los grupos de

Formación básica nivel II. Algunos alumnos piden expresamente que no se les pregunte en clase, debido a su falta de seguridad. En el grupo de Formación Básica la competencia entre los alumnos es palpable y las peleas son frecuentes.

En líneas generales, los alumnos presentan un nivel escaso de conocimientos básicos, debido a un abandono temprano de los estudios. Ello ocasiona que posean un escaso hábito de estudio. Todo esto, unido a una situación laboral cambiante, provoca que se desanimen y deserten de las clases. El carácter altamente memorístico de las enseñanzas y la dificultad al enfrentarse a un temario amplio y complicado, origina su frustración y la renuncia a sus sueños académicos.

### **3.6. Metodología del Centro**

La clase de Lengua Extranjera, Inglés, en los niveles de Formación Básica nivel II, consiste en una concatenación de listas de vocabulario pertenecientes a un tema (colores, comida,...) y en algún caso frases cortas relacionadas con esa familia de palabras. Las listas de vocabulario están divididas por columnas, una de ellas la ocupan las palabras en Inglés, otras las palabras en Castellano y la última corresponde a la fonética adaptada de cada palabra, ya que los alumnos desconocen los signos propios de este alfabeto. Las actividades que se plantean para este grupo de alumnos son sopas de letras o relacionar palabras mediante flechas, ya que este tipo de ejercicios no requieren que el alumno escriba. Debido a la avanzada edad media de los mismos presentan problemas a la hora de ejercitar las destrezas oculo-manuales.

La enseñanza tiene un carácter memorístico y se le da mayor importancia al *writing* y al *reading* frente al *listening* o al *speaking*. Estas dos últimas destrezas han sido menos desarrolladas, ya que a los alumnos de Formación Básica nivel II les resultaban excesivamente complicadas.

#### 4. FUNDAMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

El método utilizado para dirigir las clases era el *Grammar Translation Method*, ya que el acento se ponía en objetivos y contenidos. Por un lado, el profesor tenía un papel activo, mientras que los alumnos actuaban como receptores de conocimientos. Se realizaban ejercicios, que se repetían una y otra vez en las diversas unidades, cambiando la temática. El idioma primordial de las clases era el Castellano, y se le concedía una menor importancia a que los alumnos pronunciasen correctamente.

A través de la intervención realizada en el Prácticum III.2 intenté modificar en lo posible este método, que bajo mi punto de vista, no se adapta a las características, necesidades y deficiencias de los diferentes grupos.

En los grupos de Formación Básica II, traté de dar mayor importancia al *Speaking* y al *Listening* sobre otras destrezas. Además, he programado las actividades intentando que estas atendiesen a las diferentes “inteligencias”, siguiendo la teoría de Gardner. Procuré que las actividades sobre un mismo *topic* tuviesen una dificultad gradual, ofreciéndoles en un primer momento un modelo, para finalizar la unidad con un ejercicio en el que tuviesen que producir por sí solos. Para ello he seguido la “Taxonomía de Bloom” (revisada por Anderson y Krathwohl, 2001).

En esta línea, me esforcé en idear actividades activas y participativas, que resultasen atractivas y motivadoras para los alumnos, partiendo de lo que los alumnos conocían para seguir avanzando.

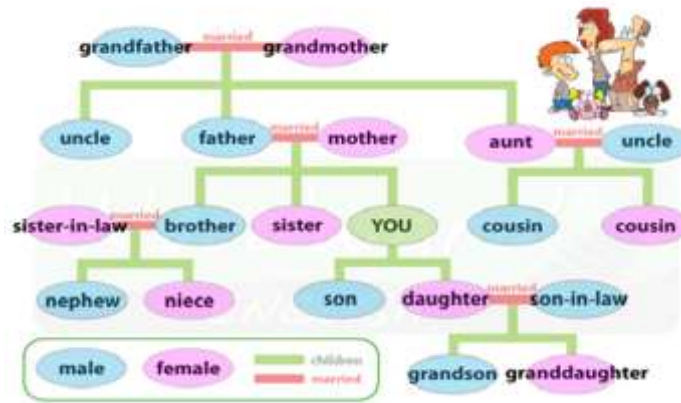
Los alumnos de Formación Básica II me comentaron en varias ocasiones que estas modificaciones suponían para ellos una motivación que les provocó un cambio en su visión de la asignatura. Fui testigo de los progresos de mis alumnos, lo que me ha hecho confiar en el éxito de un planteamiento comunicativo de la clase de Lengua Extranjera.

El marco legislativo que ha servido de base a mi intervención está constituido por:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.
- Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se regula el Plan Educativo de Formación Básica para Personas Adultas.

## 4.1. FAMILY LIFE

### 4.1.1. Tu familia y otros animales



Fuente: extraída de Internet.

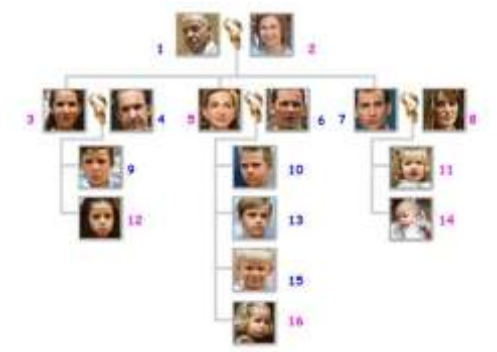
Clase: 2A (Formación básica nivel II)

Siguiendo este diagrama, la profesora se presenta hablando sobre su propia familia y sus mascotas, ya que la práctica se encuadra dentro de la unidad dedicada a “*the family*”. Cada alumno seguirá un esquema similar al presentarse, pudiendo omitir datos o aumentarlos, incluso inventarlos si así lo desea. Se trata de una práctica de expresión oral, mucho más libre, pues no se contó con otro soporte escrito que este diagrama.

Se trataba de ir vinculando la información nueva (“*notions*”: los miembros de la familia, la estructura “*I have got ...*”, ...) con los recuerdos que ya tenían (“*functions*” como presentarse: “*My name is...*”, “*I am...*”, “*I am...years old*”,...). Al encontrar el sentido, a la realización de la práctica, presentarse y ser capaces de ofrecer información relevante sobre sus vidas, la ejecución resulta significativa. El nuevo aprendizaje encaja en el conocimiento anterior. Conformando un proceso circular y acumulativo.

En algunos casos, resultó muy emotivo, pues se habló de las personas de la familia que ya no se encuentran con nosotros. Las conexiones emocionales pueden ayudar a personalizar la información y el aprendizaje (motivación).

#### 4.1.2. La Familia real. Aprendo a nombrar las relaciones familiares y los estados civiles



Fuente: extraída de Internet.

Utilizando como modelo una familia por todos conocida, la real española. Durante esta sesión los alumnos tuvieron que salir por turnos respondiendo a preguntas que se les hacían sobre las relaciones de parentesco entre los personajes de la pizarra.

Me parece importante destacar que todos los alumnos quisieron participar de la actividad, y una vez que les tocaba su turno se esforzaban por utilizar de forma correcta las frases para responder a las preguntas que se les hacían. A medida que iban pasando los turnos, y gracias a la utilización del *drilling* después de cada intervención, los fallos eran cada vez menores y la confianza de los alumnos iba aumentando progresivamente. La utilización de *feedback* positivo, incrementaba esta confianza, y esto se notó, también, en la distensión del ambiente en el aula. Cada vez estaban más relajados y cómodos en sus intervenciones.

Todo ello redundó positivamente en la en el repaso y la interiorización de los contenidos de la unidad. Además el material elegido, les facilitó la tarea, ya que tenían muy claras las relaciones de parentesco de los personajes y eso hacía que no se equivocaran al nombrarlas.

### 4.1.3. Las Profesiones



Fuente: extraída de Internet.

Nos pareció muy interesante abordar la unidad de las profesiones en conjunto con la de la familia. Debido a la edad de los estudiantes, la familia forma una parte muy importante de su vida, concentrando gran parte de su tiempo en el cuidado de sus nietos. Para ellos era un tema recurrente hablar sobre sus hijos y los hijos de estos. Por ello les propusimos que elaboraran un árbol genealógico, centrándose en su núcleo familiar cercano. En este árbol debían aparecer reflejados tanto las relaciones familiares como las profesiones de cada uno de los miembros de la familia.

Para realizar esta actividad de refuerzo, se les entregó una lista de profesiones, siendo parte de la actividad el buscar en el diccionario aquellas actividades profesionales que no aparecieran, y que a ellos les resultaran importantes por motivos personales.

Una vez elaborado el árbol, que era una tarea que debían completar en casa, expusieron a los compañeros el trabajo. Para ello tuvieron que producir frases cortas con estructuras que ya conocían como *"I have..."*, *"He is..."*, *"I am..."*.

La realización de la explicación sobre su familia la realizaron de pie colocándose en el centro de la pizarra. Al no ser la primera actividad en la que se situaban en este espacio, se notó como la confianza de los alumnos había crecido, de manera que se sentían cómodos y la participación en la actividad, que no era obligatoria exponer, fue masiva. La fluidez que mostraron, también fue positivamente mayor que en las primeras actividades de este tipo realizadas.



#### 4.1.4. *It people. Describo a los famosos*



Fuente: extraída de Internet.

El objetivo de la actividad es consolidar los conocimientos que han adquirido sobre características físicas utilizando las fotos para que las describan. Para las descripciones se utilizarán frases cortas, estructuras que ya conocen como “*He/She is*” y enlaces como “*and*”.

Esta actividad está enfocada al desarrollo del *Speaking* y del *Listening*. Por ello lo que se les va a proponer es que participen en un diálogo con su compañero durante unos diez minutos. En este diálogo no sólo hablarán sobre el aspecto externo de los personajes, sino que podrán dar su opinión sobre ellos o comentar cualquier aspecto que les sea relevante. Una vez hecho el diálogo cada pareja elegirá a un portavoz que hará un pequeño resumen de la conversación. A través de estos resúmenes se irá haciendo una puesta en común de toda la información que han recabado sobre los personajes durante sus conversaciones. Se hará hincapié en la corrección de errores.

## 5. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Las intervenciones se llevaron a cabo en días sucesivos, intercalando otros temas como *The animals* o *The colours*.

No obstante, al realizar la planificación de las mismas, debido a circunstancias relacionadas con la organización de actividades del Centro, no se pudo seguir una línea argumental sobre los *topics*, de tal manera que se vieron por separado, perdiéndose con ello la posibilidad de relacionar los aprendizajes unos con otros.

El cambio de dinámica consiguió el objetivo primordial de la intervención: los alumnos se sintieron motivados por el nuevo tipo de tareas y participaron activamente en ellas.

Las clases pivotaron sobre una sola actividad, por lo que no se siguió estrictamente la sistematización propuesta por el PPP (*Presentation, Practice, Production*). Según Kostoulas (2012):

*“is a method for teaching structures (e.g. grammar or vocabulary) in a foreign language. As its name suggests, PPP is divided into three phases, moving from tight teacher control towards greater learner freedom. Note that some writers use the name to refer to a specific method that focuses on oral skills, but it can also be applied more broadly to a family of related methods which rely on the progression from presentation, through controlled practice, to free production.”*

Tampoco se realizó una tarea final que englobara las anteriores, por lo que se obvió la última fase de la Taxonomía de Bloom (revisada por Anderson y Krathwohl, 2001), debido a las limitaciones temporales de la materia.

Para corregir estas carencias, mi implementación se ha basado en conseguir dar coherencia y cohesión a las distintas actividades, graduando su dificultad, con el objetivo de que los alumnos sean capaces de producir una tarea final que abarque los aprendizajes de las diferentes sesiones. He tenido muy en cuenta, también, la necesidad de que las tareas fuesen dinámicas y enlazaran conocimientos anteriores con los nuevos para favorecer el *Scaffolding* o Andamiaje.

## **6. DISEÑO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA: PROPUESTA DE MEJORA DE LA INTERVENCIÓN AUTÓNOMA DESARROLLADA.**

Esta unidad ha sido concebida para servir de repaso de aprendizajes ya vistos en este mismo curso y en cursos anteriores, ya que esa era la situación que presentaban los alumnos respecto a los *topics* cuando realicé mis intervenciones durante el Prácticum.

Dentro de la propuesta de implementación y debido al papel destacado que tiene el autoaprendizaje en la Formación Básica, antes de empezar con la unidad se dedicaría una sesión para realizar dos tests (ver Anexos): uno sobre Programación Neurolingüística aplicada al aprendizaje de la Lengua Extranjera y otro sobre Estilos de Aprendizaje. Siguiendo a Riding & Rainer (1998): *“Según Sue Davidoff y Owen Van Den Berg, el aprendizaje es más fructífero si se adaptan los métodos de enseñanza a las preferencias de aprendizaje de los alumnos. Identificar la manera que tiene el alumno de resolver tareas cognitivas”*.

Esta acción se llevará a cabo con el fin de que tanto el profesor como los alumnos adquieran un conocimiento más profundo de sus características personales en cuanto a la forma de aprender. De esta forma los alumnos tendrán la oportunidad de autorregularse y elegir aquellas tareas y técnicas que mejor se ajusten a sus peculiaridades.

<b>TITLE: FAMILY LIFE</b>	<b>LEVEL : FORMACIÓN BÁSICA</b>	<b>N° OF SESSIONS 4 sessions 50'</b>
---------------------------	---------------------------------	--------------------------------------

<p><b>OBJETIVOS DE APRENDIZAJE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer el vocabulario básico referido a la familia y a los estados civiles y pronunciarlos correctamente.</li> <li>- Describir las características físicas más destacadas de los miembros de su familia utilizando estructuras sencillas y una correcta pronunciación.</li> <li>- Describir las características psicológicas más destacadas de los miembros de su familia utilizando estructuras sencillas y una correcta pronunciación.</li> <li>- Establecer las relaciones familiares existentes entre personajes de relevancia.</li> <li>- Conocer el vocabulario básico referido a las profesiones relacionadas con su ámbito familiar.</li> <li>- Repasar y reflexionar sobre el trabajo realizado. Autoevaluar su propio progreso.</li> </ul>	<p><b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentar a todo la clase un árbol genealógico referido a los miembros de su familia utilizando el vocabulario adecuado</li> <li>- Realizar pequeñas descripciones orales referidas a las características de los miembros de su familiares</li> <li>- Establecer pequeños diálogos referidos a las relaciones familiares</li> <li>- Participación activa en las actividades propuestas</li> </ul>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## **COMPETENCIAS BÁSICAS**

**Linguistic**

**Digital and information processing**

**Social and civic**

**Cultural and artistic**

**Learning how to learn**

**Personal autonomy and initiative**

## **ASSESSMENT of LEARNING**

**QUÉ EVALUAR**

**CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

**HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN**

- **Corrección de tareas escritas**
- ***Two stars and a wish* utilizada en sus dos modalidades: evaluación de pares y autoevaluación**
- **Observación directa utilizando una checklist**

<b>CONTENTS</b>	
<p><b>ESCUCHAR, HABLAR Y CONVERSAR</b></p> <p><b>B1: LISTENING, SPEAKING AND INTERACTION</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hablar sobre los diferentes miembros de la familia</i></li> <li>• <i>Responder a preguntas identificando y describiendo a gente</i></li> <li>• <i>Escuchar y entender descripciones físicas y psicológicas básicas</i></li> <li>• <i>Escuchar, repetir y usar descripciones de gente en conversaciones</i></li> <li>• <i>Hablar sobre las profesiones de diferentes miembros de la familia</i></li> <li>• <i>Escuchar y repetir palabras/frases relacionadas con los miembros de la familia</i></li> </ul>
<p><b>LEER Y ESCRIBIR</b></p> <p><b>B2: READING AND WRITING</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Leer y ordenar palabras y frases relacionadas con descripciones de personas</i></li> <li>• <i>Identificar y escribir descripciones sobre la apariencia y el carácter de la gente</i></li> <li>• <i>Realización de pequeñas tareas escritas</i></li> <li>• <i>Elaborar un mapa genealógico, incluyendo las características más relevantes de los miembros de la familia</i></li> </ul>

**B3: LANGUAGE  
AWARENESS**

**CONOCIMIENTO DE LA  
LENGUA**

**NOTIONS**

*People's description:*

- *physical appearance: long/short, big/small, curly/straight, glasses, ugly/pretty, tall/short, fat/slim...*
- *character: polite, rude, tidy, untidy.*

*Family members: mother, father, grandfather, grandmother, aunt, uncle, cousin, sister, brother...*

- *occupation – names of occupations – names of places of work e.g. factory, farm, hospital, office – names of occupational activities e.g. to buy, to teach, to sell, to work – to work*
- *marital status – (not) married*

**FUNCTIONS**

*Describing people appearance and character:*

- *(Structure: He / she is tall/short/... He / she has got big / small eyes...)*

*Expressing possession connected with describing people:*

- *(Structure: He's got (short curly hair) / He hasn't got...)*



<p><b>B3: LANGUAGE AWARENESS</b></p> <p><b>REFLEXIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE</b></p>	<p><i>Competencia para aprender a aprender</i></p> <p><i>Los alumnos reflexionan y construyen su propia iniciativa personal dando su opinión sobre los diferentes topics y resuelven problemas.</i></p>
<p><b>ASPECTOS SOCIOCULTURALES Y CONSCIENCIA INTERCULTURAL</b></p> <p><b>SOCIOCULTURAL AND INTERCULTURAL AWARENESS</b></p>	<p><i>Competencia social y ciudadana</i></p> <p><i>Desarrollo de actitudes positivas con respecto a sus compañeros y a los grupos de trabajo.</i></p> <p><i>Reflexión sobre cómo los compañeros ayudan a resolver dudas</i></p> <p><i>Competencia artística</i></p> <p><i>Diseño de su propio árbol genealógico</i></p>
<p><b>PRODUCTO FINAL DIFERENCIADO</b></p>	<p><i>Realización una pequeña presentación sobre los miembros de su familia y sus profesiones utilizando un árbol genealógico realizado en una cartulina.</i></p>

<p><b>MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b></p> <p><b>SOCIAL, EMOTIONAL AND LEARNING NEEDS OF INDIVIDUALS</b></p>	<p><b>Teoría de las Inteligencias Múltiples</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Lingüística</i></li> <li>- <i>Intrapersonal</i></li> <li>- <i>Interpersonal</i></li> </ul>	<p><b>Taxonomía de Bloom (Gradación cognitiva de las tareas)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Recordar</i></li> <li>- <i>Comprender</i></li> <li>- <i>Aplicar</i></li> <li>- <i>Analizar</i></li> <li>- <i>Evaluar</i></li> <li>- <i>Crear</i></li> </ul>	<p><b>Otras</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Programación Neurolingüística</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Visuales</i></li> <li>- <i>Auditivos</i></li> <li>- <i>Cinestésicos</i></li> </ul> </li> <li>- <i>Estilos de aprendizaje (CHAEA)</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Estilo Activo</i></li> <li>- <i>Estilo Reflexivo</i></li> <li>- <i>Estilo Teórico</i></li> <li>- <i>Estilo Pragmático</i></li> </ul> </li> </ul>
<p><b>PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN DE LA SECUENCIA</b></p> <p><b>EVALUATION OF THE SEQUENCE</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Checklist:</b> esta herramienta es para el profesor. En la checklist aparecerán toda la información que el profesor tomará en cuenta para evaluar. Será usada en las cuatro sesiones.</li> <li>• <b>Feedback:</b> Trataré de proporcionar feedback en las cuatro sesiones. Por ejemplo: <i>You have made a big progress. Keep it up or well done!! Excellent!!</i> Corregiré a los alumnos solamente repitiendo la frase/palabra correctamente, sin realizar comentarios negativos.</li> <li>• <b>Rubric:</b> esta herramienta es para los alumnos, les será entregada el primer día de la unidad. Les servirá de guía para realizar su producto final.</li> <li>• <b>Two stars and a wish:</b> es una herramienta que tiene una doble utilidad, ya que sirve tanto para la autoevaluación como para la evaluación de pares.</li> </ul>		

**FORESEEN DEVELOPMENT**

Session number	Task (steps and sequence)	Learning Procedures (strategies and techniques) developed by the student(s)	Role of the teacher	Skill(s)	Time	Material	Grouping
1	<p><i>Pre- Task</i></p> <p><i>El profesor preguntará a los estudiantes sobre los nombres de miembros de la familia que conocen. Algunos de los alumnos escribirán en la pizarra las contribuciones de los compañeros y las suyas propias.</i></p>	<p><i>Brainstorming</i></p>	<p><i>Leader/Guide</i></p>	<p><i>Listening and Speaking</i></p>	<p><i>5'</i></p>	<p><i>Whiteboard</i></p>	<p><i>Whole Group</i></p>
	<p><i>Una vez que los alumnos hayan dicho todas las palabras que recuerdan el profesor añadirá las que faltaran si es necesario. El profesor leerá una por una las palabras, el grupo-clase repetirá las mismas. Esta tarea se realizará tres veces.</i></p> <p><i>Los alumnos conectarán los nuevos aprendizajes con los que poseían ya</i></p>	<p><i>Listening for drilling:</i></p> <p><i>Mechanical drilling</i></p>	<p><i>Leader/Guide</i></p>	<p><i>Listening and Speaking</i></p>	<p><i>10'</i></p>	<p><i>Teacher and pupils' voice</i></p>	<p><i>Whole Group</i></p>

1	<p><b>While- Task</b></p> <p><i>El profesor presenta un power point sobre la familia real. Cada grupo de cuatro alumnos debe establecer las distintas relaciones familiares entre los miembros de la misma y escribirla haciendo un esquema.</i></p>	<p><i>Comparing</i></p> <p><i>Matching</i></p> <p><i>Ordering</i></p>	<p><i>Leader/Guide</i></p>	<p><i>Reading and Speaking</i></p>	<p><i>15'</i></p>	<p><i>Powerpoint</i></p> <p><i>Pieces of papers</i></p> <p><i>Teacher and pupils' voice</i></p>	<p><i>Groups of 4</i></p>
1	<p><b>Post-Task</b></p> <p><i>Cada grupo saldrá a la pizarra y el profesor les irá haciendo preguntas sobre las relaciones entre los personajes del powerpoint. Toda la clase repetirá los términos tratados después de la intervención de cada grupo.</i></p> <p><i>El profesor presenta un powerpoint sobre la familia real. Cada grupo de cuatro alumnos debe establecer las distintas relaciones familiares entre los miembros de la misma y escribirla haciendo un esquema.</i></p>	<p><i>Drilling</i></p> <p><i>Rubric for the Final Projects (in Spanish).</i></p>	<p><i>Observer, Guide/Leader</i></p>	<p><i>Speaking</i></p>	<p><i>20'</i></p>	<p><i>Previous ordered sentences</i></p> <p><i>Teacher and pupils' voice</i></p>	<p><i>Groups of 4</i></p>

Session number	Task (steps and sequence)	Learning Procedures (strategies and techniques) developed by the student(s)	Role of the teacher	Skill(s)	Time	Material	Grouping
2	<p><i>Pre- Task</i></p> <p><i>Los alumnos irán saliendo a la pizarra para describir las características físicas y el carácter de personajes famosos, utilizando flashcards con su rostro. Si no sabe alguna palabra el alumno podrá pedir ayuda a un compañero. Se irán poniendo en la pizarra las características físicas que vayan saliendo.</i></p>	<p><i>Describing</i></p>	<p><i>Guide</i></p> <p><i>Informer and provider</i></p> <p><i>(provides the materials needed).</i></p> <p><i>Controller</i></p> <p><i>Motivator</i></p>	<p><i>Speaking</i></p>	<p><i>10'</i></p>	<p><i>Flashcards</i></p> <p><i>Teacher and pupils' voice</i></p>	<p><i>Whole group</i></p>
2	<p><i>While- Task</i></p> <p><i>Se jugará al juego Who is who? Cada grupo tendrá seis flashcards y por turnos mediante preguntas intentarán</i></p>	<p><i>Drilling (Repeat with me).</i></p> <p><i>Organizing</i></p>	<p><i>Guide</i></p> <p><i>Organizer</i></p> <p><i>Motivator</i></p>	<p><i>Listening</i></p> <p><i>Speaking</i></p>	<p><i>25'</i></p>	<p><i>Flashcards</i></p> <p><i>Teacher and pupils' voice</i></p>	<p><i>Pairs</i></p>

	<i>adivinar el personaje que tiene su compañero. Son los mismos personajes de la actividad anterior.</i>	<i>information Matching</i>				<i>Pieces of papers</i>	
<b>2</b>	<p><b><i>Post-Task</i></b></p> <p><i>Las parejas deberán emparejar las fotos con las frases que mejor describen a sus protagonistas</i></p> <p><i>El profesor revisará el progreso de la tarea final.</i></p>	<i>Comprehension activity.</i>	<p><i>Guide</i></p> <p><i>Organizer</i></p> <p><i>Motivator</i></p> <p><i>Guide</i></p> <p><i>Organizer</i></p> <p><i>Controller</i></p> <p><i>Motivator</i></p>	<p><i>Speaking</i></p> <p><i>Reading</i></p> <p><i>Speaking</i></p> <p><i>Writing</i></p>	<p><i>10'</i></p> <p><i>5'</i></p>	<p><i>Envelops with short sentences describing characteristics and flashcards</i></p> <p><i>Teacher and pupils' voice</i></p> <p><i>Paper and pencils</i></p>	<p><i>pairs</i></p> <p><i>Individual work.</i></p>

Session number	Task (steps and sequence)	Learning Procedures (strategies and techniques) developed by the student(s)	Role of the teacher	Skill(s)	Time	Material	Grouping
3	<p><i>Pre- Task</i></p> <p><i>Se presentará a los alumnos un powerpoint con las profesiones escritas en inglés y acompañado de dibujos de las mismas.</i></p> <p><i>Por turnos los alumnos irán diciendo cuál es la profesión en español.</i></p> <p><i>Toda la clase repetirá el nombre de la profesión en inglés después de que el profesor la pronuncie.</i></p>	<p><i>Remembering</i></p> <p><i>Drilling (Repeat with me).</i></p>	<i>Guide</i>	<i>Oral Interaction and Speaking</i>	<i>15'</i>	<i>Whiteboard</i> <i>Teacher and pupils' voice</i>	<i>Whole group</i>

3	<p><b>While- Task</b></p> <p><i>Los alumnos escribirán una pequeña redacción contando cuales son los miembros de su familia próxima y a que se dedican.</i></p>	<p><i>Creating</i></p> <p><i>Sharing personal experience.</i></p>	<p><i>Guide</i></p> <p><i>Promoter</i></p>	<p><i>Writing</i></p>	<p><i>15'</i></p>	<p><i>Pieces of papers and pens</i></p> <p><i>Teacher and pupils' voice</i></p>	<p><i>Individual</i></p>
3	<p><b>Post- Task</b></p> <p><i>Los alumnos pondrán en común con sus compañeros las características de sus familiares, sus profesiones y características físicas.</i></p> <p><i>El profesor revisará el desarrollo del proyecto final</i></p>	<p><i>Problem solving/creating</i></p>	<p><i>Guide</i></p> <p><i>Motivator</i></p> <p><i>Guide</i></p> <p><i>Organizer</i></p> <p><i>Controller</i></p> <p><i>Motivator</i></p>	<p><i>Oral Interaction</i></p> <p><i>Speaking</i></p> <p><i>Writing</i></p>	<p><i>20'</i></p> <p><i>5'</i></p>	<p><i>Teacher and pupils' voice</i></p> <p><i>Pieces of papers and pens</i></p>	<p><i>Group work</i></p> <p><i>Individual</i></p>



<b>Session number</b>	<b>Task (steps and sequence)</b>	<b>Learning Procedures (strategies and techniques) developed by the student(s)</b>	<b>Role of the teacher</b>	<b>Skill(s)</b>	<b>Time</b>	<b>Material</b>	<b>Grouping</b>
<b>4</b>	<b><i>Pre-Task</i></b>  <i>Preparación de los materiales que se van a utilizar para la presentación del trabajo final</i>	<i>Deciding turns of speaking and how to use Two stars and a wish</i>	<i>Guide</i>	<i>Speaking</i>	<i>10'</i>	<i>Two stars and a wish</i>  <i>Teacher and pupils' voice</i>	<i>Individual Work</i>
<b>4</b>	<b><i>While-Task</i></b>  <i>Se presentarán los posters y su contenido.</i>	<i>Justifying</i>	<i>Guide Controller Assessor/Evaluator</i>	<i>Speaking</i>	<i>35'</i>	<i>Posters</i>  <i>Teacher and pupils' voice</i>	<i>Whole Group</i>
<b>4</b>	<b><i>Post-Task</i></b>  <i>Evaluación de pares y autoevaluación (Two stars and a wish)</i>	<i>Evaluation/Assessment Assessing</i>	<i>Guide Assessor/Evaluator</i>	<i>Writing Speaking</i>	<i>5'</i>	<i>Two stars and a wish</i>	<i>Individual and Whole group</i>

## 7. CONCLUSIONES

La enseñanza de la LE en la Educación para Adultos supone un gran reto para los maestros. Si bien se pueden emplear las mismas metodologías propuestas para Primaria, debemos ser cautos, en el diseño de las actividades para no caer en la infantilización de las mismas. Éste es uno de los grandes problemas que presentan este tipo de enseñanzas según Ademar (2012),

“es habitual entender a la EPJA como un subsistema dentro de la educación formal, asignándole un marcado carácter compensatorio debido a las particularidades de los sujetos que participan de ella. Como producto de esto, es corriente observar una reproducción -casi exacta- de la propuesta educativa, tanto organizacional cuanto curricular, de la educación que se les imparte a los niños y adolescentes. Esta mirada, de algún modo infantilizada/adolescentizada de los estudiantes jóvenes y adultos, lejos de tener un efecto de “compensación de formación”, favorece y refuerza algunas variables personales que, habitualmente, están presentes en ellos e inciden negativamente en el aprendizaje: escasa valoración de los propios conocimientos y experiencias adquiridos de manera formal o informal, falta de confianza en sí mismos, tendencia a la subordinación y resistencia al cambio, entre otras. Un sistema así concebido no sólo se caracteriza por su falta de adecuación a las necesidades de formación de las personas jóvenes y adultas sino que desvirtúa el verdadero carácter, sentido e identidad de esta modalidad como subsistema del sistema educativo”

Este tipo de enseñanzas no se diferencia en absoluto de otras, desde la perspectiva de que todos los alumnos tienen una potencialidad desde el inicio, y somos los maestros los que debemos preparar el ambiente para que ellos lleguen a alcanzar su grado máximo, realizando un ejercicio de deconstrucción (Derriga, 1987) a través del cual olvidemos nuestros prejuicios sobre ellos y nos centremos en utilizar aquellas técnicas que mejor se adapten al grupo en su totalidad y a las características individuales de cada uno.

La realización del Trabajo de Fin de Grado me ha brindado la oportunidad de reflexionar sobre la importancia de una formación inicial del maestro, que sea continuada a lo largo de su vida profesional, y que permita que integre diferentes perspectivas educativas, utilizando lo mejor de cada una, para poder adaptarse a las necesidades individuales de sus alumnos, ésto es a la individualización de la enseñanza.

Otro punto a destacar es la importancia de motivar a los alumnos mediante tareas que se correspondan con una utilidad en su vida fuera de las aulas. De manera que los aprendizajes les resulten prácticos. Así éstos se convierten en significativos. En palabras de Thiesen (2006), *“These students need inspiring, engaging lessons that will permit them to reach their highest potential and meaningful tasks that are relevant both to them and to the world in which they live.”*

A través del proceso de reflexión he podido localizar los fallos de la primera propuesta y utilizar los conocimientos adquiridos durante las clases teóricas y las experiencias prácticas, para poder reformular la propuesta, mejorándola y acercándola a las necesidades y características reales de los alumnos.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 8.1. *Materiales y Recursos Didácticos*

- Acaso, M. (2013) *Reduolution. Hacer la revolución en la Educación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Ademar, H. (Coord.). (2012). *Educación permanente de jóvenes y adultos: una propuesta de formación para directivos, docentes y formadores*. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning teaching and assessing*. New York: Logman.
- Arnold, J. & Brown, H.D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 1-24
- Blanchard, J. (2009). Six lessons observed in *Teaching, Learning and Assessment*. Berkshire: Open University Press
- Calabrese, I., & Rampone, S. (2007). *Cross-curricular resources for young learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Calero, D. (2012). Educación y funcionamiento cognitivo en mayores: Aplicaciones del concepto de zona de desarrollo próximo. *Tabanque: Revista pedagógica*, 16, 157-158
- Carrión, S. (2006). *PNL para principiantes. Curso de Programación neurolingüística para despertar tu potencial mental*. (4ª edición). Barcelona: Editorial Océano.
- Churches, R. & Terry, R. (2010). *PNL para profesores. Cómo ser un profesor altamente eficaz*. (2ª edición). Sevilla: Desclée De Brouwer.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común europeo de referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya.

- Derriga, J. (1987) *De l'esprit: Heidegger et la question*. París: Galilée
- Freire, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goodrich, H. (1996). Understanding Rubrics. *Educational Leadership*, 54 (4), 14-18.
- Gower, R., Phillips, D. & Walters, S. (2005). *Teaching Practice. A handbook for teachers in training*. Thailand: Macmillan Education.
- Halliwell, S. (1994). *Teaching English in the primary classroom*. New York: Logman.
- Harmer, J. (2001) *The practice of English language teaching*. Essex: Logman.
- House, S. (Coord.). (2011). *Didáctica del Inglés. Classroom Practice*. Barcelona: Editorial Graó.
- (2011). *Inglés. Complementos de formación disciplinar. Theory and Practice in English Language Teaching*. Barcelona: Editorial Graó.
- (2011). *Inglés Investigación, innovación y buenas prácticas. Teacher Development*. Barcelona: Editorial Graó.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in Language Teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Lewis, G. (2004). *The Internet and Young learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Lowes, R., & Target, F. (1998). *Helping students to learn: a guide to learner autonomy*. London: Richmond.
- Martín, C. (2012). Sabiduría, educación y mayores: un enfoque psicológico. *Tabanque: Revista pedagógica*. 16. 105-118.
- Maynard, S. (2012). Assessing Primary Languages in *Teaching Foreign language in the Primary school*. London: Routledge.

- McKay, H. & Tom, A. (1999). *Teaching Adult Second Language learners*. USA: Cambridge University Press.
- Phillips, S. (1999). *Drama with children*. Oxford: Oxford University Press.
- Riding, R. & Rainer, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies*. London: David Fulton.
- Slattery, M. & Willis, J. (2001). *English for primary teachers: a handbook of activities and classroom language*. Oxford: Oxford University Press
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata
- (1980). Curriculum research and the art of the teacher. *Curriculum I.1*, 1, Spring, pp. 40-44.
- Theisen, T. (2012). Differentiated Instruction in the Foreign Language Classroom: Meeting the diverse needs of all learners. *The Comminiqué Loteced*, Issue 6. Loveland, CO.
- Trianes, M.V. y Gallardo, J.A. (Coord.), (2008). *Psicología de la Educación y del Desarrollo en contextos escolares*. Madrid: Pirámide.
- Ur, P. (1996) *A course in Language Teaching*. Cambridge: The University Press.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

## **8.2. Fuentes legislativas**

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado de 4 de mayo de 2006, 106, pp. 17158-17207.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía de 26 de diciembre de 2007, 252, pp. 5-32

Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se regula el Plan Educativo de Formación Básica para Personas Adultas. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía de 3 de septiembre de 2007, 173, pp. 5-41

Orden de 23 de noviembre de 2000, por la que se convoca el proceso de adscripción de los funcionarios del Cuerpo de Maestros a los puestos del 1er. Ciclo de la ESO en Educación de Adultos, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía de 28 de noviembre de 2000, 123, pp. 2-12

### **8.3. Webgrafía**

Alonso, C. (1992). *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje*. Recuperado de: <http://www.estilosdeaprendizaje.es/chaea/chaea.htm>

Assessment Reform Group (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Recuperado de:  
[http://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/10principles\\_english.pdf](http://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/10principles_english.pdf)

Cazau (2005). *La Programación Neurolingüística*. Recuperado de:  
[http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0C CIQFjAA&url=http://archivo.iered.org/Proyecto\\_Red-CTS/Seminario/2005-03-08\\_Programacion-Neurolinguistica.doc&ei=ktKgU7euIcav0QW9g4HIAg&usg=AFQjCNFOK mug9h2xrY5Ti6br5uABovK9vg&bvm=bv.68911936%2cd.d2k](http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0C CIQFjAA&url=http://archivo.iered.org/Proyecto_Red-CTS/Seminario/2005-03-08_Programacion-Neurolinguistica.doc&ei=ktKgU7euIcav0QW9g4HIAg&usg=AFQjCNFOK mug9h2xrY5Ti6br5uABovK9vg&bvm=bv.68911936%2cd.d2k)

Emer (2011). *Two stars and a wish*. [fotografía]. Recuperado de:  
<http://acrucialweek.blogspot.com.es/2011/08/assessment-linky-party.html>

European Commission (2006). *Europeans and their Languages. Special Eurobarometer, 243*. Recuperado de:

[http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf)

Google imágenes (2014). *Imágenes de famosos* [captura]. Recuperado de:

[https://www.google.es/search?q=imagenes+de+famosos&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:es-ES:official&client=firefox-a&channel=sb&gfe\\_rd=cr&ei=dKegU9r\\_M8uA8QfypYDgBw](https://www.google.es/search?q=imagenes+de+famosos&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:es-ES:official&client=firefox-a&channel=sb&gfe_rd=cr&ei=dKegU9r_M8uA8QfypYDgBw)

Jeanneau (2008). *Quiz A1. La familia real española*. [fotografía]. Recuperado de:

<http://lewebpedagogique.com/hispadictos/tag/familia-real/>

Kostoulas, A. (2012). *Presentation-practice-production PPP*. Recuperado de:

<http://achilleaskostoulas.files.wordpress.com/2012/01/ppp.pdf>

PTS (2014). *2 Stars & Wish Pre-inked Stamper*. [fotografía]. Recuperado de:

<http://www.primaryteaching.co.uk/Products/ST71/2-stars-and-a-wish-pre-inked-stamper>

Woodward English (2014). *Family members*. [fotografía]. Recuperado de:

<http://www.vocabulary.cl/english/family-members.htm>

Woodward English (2014). *Professions & Occupations*. [fotografía]. Recuperado de:

<http://www.vocabulary.cl/Basic/Professions.htm>



## **ANEXOS**

**RUBRIC FOR THE FINAL TASK.**

	<b>Sobresaliente</b>	<b>Notable</b>	<b>Aprobado</b>	<b>Necesita Mejorar</b>	<b>Puntuación</b>
Descripción	Se describe a su familia con todo tipo de detalle. Se ha usado para ello todo el vocabulario e incluso se ha ampliado	Se describe a la familia con bastantes detalles. Se usa bastante vocabulario	Se describe a la familia con pocos detalles	Apenas se describe el personaje. Únicamente se muestra el producto final a los compañeros	25
Formato (Material Utilizado para la presentación)	Se han usado perfectamente materiales seleccionados e incluso se ha usado otro formato (o al menos se ha intentado)	Se usa con bastante soltura los materiales seleccionados.	Se ha usado el formato elegido con algunas dificultades.	No se ha utilizado correctamente el formato elegido	15
Creatividad	La tarea final ha sido muy creativa. La propuesta ha sido muy creativa.	La tarea ha sido creativa aunque se han copiado algunos ejemplos vistos en clase.	Se ha utilizado como guía los esquemas propuestos en clase aunque se han cambiado algunos detalles	Se han copiado los esquemas vistos en clase.	20
Expresión Oral	Se expresa oralmente la descripción de la familia con un dominio del lenguaje superior (Se expresan correctamente las palabras)	Se expresa oralmente la descripción de la familia con un dominio del lenguaje bastante elevado (Se expresan correctamente las palabras aunque se comete algún error)	Se expresa oralmente la descripción de la familia bastante bien (se cometen errores a la hora de pronunciar palabras trabajadas en clase)	La expresión oral debe mejorar ya que no se han usado correctamente las expresiones orales y la pronunciación no ha sido correcta	30
Tiempo	Cumple el tiempo establecido (entre 2-4')	No cumple con el tiempo establecido (entre 4-6')	No cumple el tiempo establecido (entre 6-9')	No cumple el tiempo establecido. Demasiado corto o largo. (más de 10')	10

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DEL PROFESOR**

<b>Student's Name</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>The learner is able to work in class.</b>				
<b>The learner is able to do his/her homework.</b>				
<b>The learner is able to behave properly.</b>				
<b>The learner is able to participate in class.</b>				
<b>Notes</b>				

**“TWO STARS AND A WISH”/DOS ESTRELLAS Y UN DESEO.**

Two stars and a wish

Name: \_\_\_\_\_

Subject: Tom Crean

★ [ ]

★ [ ]

🌈 [ ]

Use the two stars to tell me two things that you learned about Tom Crean today. In the 'wish' box, please write down one question you still have about Tom Crean.

★ ★ ✨

**Fuente: Extraída de Internet.**

Con la ficha los estudiantes identifican dos aspectos positivos del trabajo de sus compañeros y luego expresan un deseo de lo que podrían hacer la próxima vez para mejorar. Se ejemplificará primero para que los alumnos comprendan cómo podemos usar esta estrategia con muestras de trabajos de alumnos. En un segundo momento se usará de forma individual, autoevaluándose.

**EVALUACIÓN DEL SENTIDO PREDOMINANTE SEGÚN PNL**

**VEO, OIGO y SIENTO.** Esta última categoría incluye los sentidos del tacto, del gusto y del olfato así como las emociones y sensaciones.

**BIRD PC CHAIR VELVET ERASER TV BABY SEA MOZART TELEPHONE PUB  
SHOES ELEVATOR CLASSROOM BELL COMMERCIAL SERMON, CLOCK**

<b>I SEE</b>	<b>I HEAR</b>	<b>I FEEL</b>

**Fuente: Reelaboración propia. <sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Inspirado en Cazau (2005).

## CUESTIONARIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE (CHAEA).

**Fuente:** Extraída de Internet.

### **Instrucciones:**

- Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su Estilo preferido de Aprendizaje. No es un test de inteligencia , ni de personalidad
- No hay límite de tiempo para contestar al Cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos.
- No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.
- Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem seleccione 'Mas (+)'. Si, por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, seleccione 'Menos (-)'.
- Por favor, conteste a todos los ítems.
- El Cuestionario es anónimo.

Muchas gracias.

Más(+)	Menos(-)	Ítem
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	2. Estoy seguro lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.

<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	12. Cuando escucho una nueva idea en seguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, analíticas y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	16. Escucho con más frecuencia que hablo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	19. Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.

<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	33. Tiendo a ser perfeccionista.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	37. Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	39. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	48. En conjunto hablo más que escucho.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	51. Me gusta buscar nuevas experiencias.



<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	56. Me impaciento con las argumentaciones irrelevantes e incoherentes en las reuniones.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a los demás a mantenerse centrados en el tema, evitando divagaciones.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	60. Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	65. En los debates prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el líder o el que más participa.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	66. Me molestan las personas que no siguen un enfoque lógico.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.

<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.