



TRABAJO FIN DE GRADO

GRADUADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA (MENCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA)

La exposición oral en Inglés en la implantación de la enseñanza bilingüe

Realizado por:

Jennifer María Ortega Jiménez

Tutorizado por:

María del Pilar Montijano Cabrera

Málaga, junio de 2014

TÍTULO:

La Exposición Oral en Inglés en la Implantación de la Enseñanza Bilingüe

RESUMEN:

El objetivo de este Trabajo Fin de Grado (TFG) es mostrar las ventajas que la transversalidad puede aportar al mundo educativo incorporando el inglés a diversas áreas que, además, están inmersas en el proceso bilingüe, una transformación en el sistema que ha supuesto a docentes y a alumnos la inmersión en un cambio constante a fin de adaptarse a una nueva situación. Es así como el presente trabajo hará hincapié en lo relacionado con la interacción oral entre estudiantes en lengua inglesa, mas no dejando relegados a un segundo plano otras destrezas como la lectura y la escritura.

A lo largo de las siguientes páginas se recoge, en primer lugar, el proceso de evolución en el que me he visto involucrada desde que empecé mi formación hasta ahora, a punto de concluir el mismo. Cómo ha cambiado mi perspectiva como docente de cara a lograr el mayor aprendizaje en alumnos de diversas edades y ciclos y cuáles son las herramientas, así como las estrategias, que estoy dispuesta a seguir, teniendo en consideración la constante evolución en cuanto a recursos y expectativas en el sistema educativo actual.

A continuación, se seguirá con la explicación de una de las intervenciones docentes desarrolladas durante la última fase de prácticas –Prácticum III.2–, el proceso que se llevó a cabo para realizarla, la descripción y el sistema de evaluación correspondiente. Seguidamente, presentaré la propuesta de mejora de esa misma intervención a fin de desarrollar un carácter crítico constructivo, optimizando próximas actuaciones de la misma naturaleza.

Por último, se reflejarán las conclusiones de todo mi proceso de aprendizaje en su totalidad, dando una visión más global de lo que ha significado todo este curso, seguido de las correspondientes referencias bibliográficas y dos anexos en forma de tabla, de manera que se vea con más nitidez de los cambios llevados a cabo en las diferentes intervenciones docentes.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo, por fin, ve la luz, gracias, en una grandísima parte, al apoyo incondicional que me han brindado aquellos que lo dan todo sin pedir nada a cambio, guiándome en el camino para tomar la dirección correcta, animándome en los momentos de desvanecimiento y desmotivación, siempre con la mejor de sus palabras e incluso de sus miradas.

Agradezco a la Universidad de Málaga la oportunidad que me ha ofrecido para poder realizar este proyecto de la mejor manera posible, dispuesta a dar todos los recursos de los que disponía en momentos de necesidad e incertidumbre.

A mí tutora, Dña. M^a del Pilar Montijano, la cual ha sido mi mayor guía en este periplo. Dudo mucho que con otra persona hubiera salido mejor. Ha sido con ella con quien más he descubierto que todo esfuerzo tiene su recompensa. Gracias por su paciencia, tiempo y dedicación a todas horas, así como a muchos otros profesores que me han marcado para bien y se han convertido en ejemplos a seguir, cada uno a su manera: D. Jesús, Dña. Mari Nieves, D. José o D. Raúl.

A mis padres, por no dejarme caer jamás, por tener siempre la palabra ideal en el momento adecuado y hacerme ver que este largo camino, finalmente, ha valido la pena.

Mamá, gracias por aconsejarme incluso en lo que desconocías, acertando siempre en tu tono conciliador.

Papá, por respaldarme, no solo económicamente en todo esto, sino por tener siempre un gesto de cariño que me levantase. Gracias.

Dani, Ana, Nuria, Dani O., María, Laura, Lorena, Mari Carmen, Patricia, Sara, Miguel, Ángeles, Abigail... muchos os habéis llevado lo peor de mí durante este período, pero habéis sido mi mayor y más excelente apoyo. Cuatro años junto a unos, menos tiempo con otros, pero todos de la misma importancia. Mil gracias por todo.

ÍNDICE

1	Introducción	1
2	Experiencia del Prácticum	3
3	Proyecto de Intervención autónoma	7
	3.1	9
	3.2	15
	3.3	17
4.	Propuesta reformulada de intervención autónoma	21
5.	Conclusiones	35
6.	Referencias bibliográficas	41
	Anexos	

1. Introducción

El presente trabajo de investigación realiza una búsqueda y pretende mostrar una visión más clarificadora sobre la relación existente entre actividades en el aula en Lengua Extranjera (LE) y las asignaturas en las que ya se practica el bilingüismo, teniendo como objetivo la innovación y el uso de nuevos recursos. Tratándose, además, de actividades que se alejan de la cotidianidad de la clase, esto puede incitar a nuevas estrategias y metodologías con el fin de alcanzar un resultado final óptimo en lo que se refiere al aprendizaje por parte del alumnado.

Basándonos en nuestras propias experiencias previas en los centros, en el conocimiento y las competencias adquiridas a lo largo de todo nuestro proceso de formación en las distintas instituciones y corroborando cada afirmación con autores de prestigio, se tratará de evidenciar el amplio número de posibilidades de las que disponemos a la hora de realizar una misma actividad, teniendo en cuenta criterios que se detallarán exhaustivamente y alejándonos de opiniones y/o afirmaciones escasamente justificadas.

Podríamos considerar este Proyecto como el reflejo de una experiencia enriquecedora en torno a una intervención docente llevada a cabo durante la última etapa de Prácticas, la cual trajo consigo innumerables demostraciones, sacando a la luz, ya no solo de la capacidad propia, sino de la aptitud y motivación de los estudiantes a la hora de asimilar y llevar a cabo un ejercicio que sintetizaba autonomía, iniciativa personal, desarrollo de destrezas comunicativas en una segunda lengua o el desarrollo de la capacidad de autocrítica, entre otros. Y ese compendio, unido a vivencias personales, fue, precisamente, lo que más atrajo a la autora de este Trabajo Fin de Grado (TFG) a traer hasta aquí la realización de exposiciones en inglés a modo de *Making Presentations* con dos clases del último curso de Educación Primaria.

Así pues, a lo largo de este trabajo podremos encontrar, en primer lugar y una vez concluida esta introducción, la experiencia de Prácticum en su totalidad con su correspondiente aprendizaje profesional de la docencia, epígrafe en el cual se

concentrarán, haciendo hincapié en los más importantes, los aspectos que han marcado mi forma de ver el ser maestro de Educación Primaria desde que comenzó el proceso de formación hasta concluir con esta fase pre-profesional, unido al desarrollo y perfeccionamiento de las diferentes competencias, estrategias docentes y la visión acerca del grupo-clase.

Seguidamente, presentaremos el Proyecto de Intervención Autónoma diseñado y desarrollado en el aula a lo largo del Prácticum III.2, el cual tuvo una duración de 6 semanas, realizando una intervención docente por semana. De esta manera, esta sección engloba la naturaleza del proyecto, fundamentado teóricamente tanto con los conocimientos adquiridos durante la formación como con las teorías y aportaciones de autores de reconocido prestigio y gran influencia, resumido de manera que se aúnen los aspectos más importantes de la intervención. Por último, la evaluación que se llevó a cabo al finalizar la actuación, sin dejar a un lado opiniones personales y de terceros.

A raíz de esta Intervención Docente desarrollada, se lleva a cabo la consiguiente Propuesta de Mejora, en la que se detalla, paso por paso y con todos los elementos precisos, cómo sería esa hipotética nueva intervención, qué mejoras según al juicio de la autora de este escrito se introducirían y, por tanto, qué repercusiones, tanto positivas como negativas, supondría para el alumnado tanto de manera global como individual.

Concluiremos este trabajo con una serie de conclusiones surgidas en el mismo, qué nuevos conocimientos hemos adquirido tras la realización del mismo y cómo se han complementado a aquellos que ya sabíamos –o dábamos por sabidos– y qué ejemplos de autores serían, incluso, convenientes seguir con el objetivo de alcanzar una concepción del aprendizaje más acorde a la realidad.

No cerraremos el presente estudio sin incluir, por supuesto, todas las referencias bibliográficas, extraídas tanto de portales digitales como en formato papel, de manera que siempre se tenga certeza de encontrar aquello que los autores dicen en caso de controversia con algunas de las afirmaciones que se encuentren en este TFG, esperando cumplir con las expectativas que merece un trabajo de estas características.

1. Experiencia de Prácticum y aprendizaje profesional de la docencia.

Empieza con este epígrafe la verdadera esencia del Proyecto, aquella que ha hecho que, hoy por hoy, este trabajo pueda presentarse de manera física. Dado que se trata de uno de los apartados con más connotaciones personales, los lectores de este escrito me permitirán referirme a ciertos aspectos en primeras personas, de manera que los diferentes aspectos que se traten puedan ser mejor matizados.

En primer lugar, considero que lo esencial para haber llevado a cabo unas satisfactorias etapas de prácticas –y hablo en plural dado que se trata de un largo proceso plagado de nuevas experiencias y no de unos saberes que podamos adquirir a contrarreloj– es asimilar que se trata de un contexto real en el sentido laboral, aunque, obviamente, con ápices que rozan lo personal. Pero, en primera instancia, profesional. Además, contrariamente a las apreciaciones de buena parte de la sociedad, no se trata de una fase práctica ajena a la teoría que se haya visto durante la formación universitaria. Pensar en los conceptos “teoría” y “práctica” como dos elementos diferentes es un error habitual. Bien es cierto que es una afirmación prácticamente universal el decir que durante las prácticas se aprende más que en las clases teóricas. Pero de lo que muchos no hemos sido plenamente conscientes hasta bien avanzada esta última fase pre-profesional es que sin una, no hay otra. Desgraciadamente, este pensamiento es algo que han llevado arraigado muchos de los docentes por los que hemos pasado, transmitiéndonos una percepción equívoca de la realidad del aula.

Actualmente y desde un punto de vista enfocado a nuevas perspectivas y objetivos de cara a dejar atrás esa metodología tradicional de pizarra y libro de texto que muchos hemos experimentado en primera persona, podemos afirmar que el aprendizaje de los docentes en formación durante el Prácticum es un aprendizaje experiencial. Así, podemos seguir las afirmaciones de Zabalza (2011), quien da una explicación realmente acertada este proceso de didáctica:

El aprendizaje experiencial se produce a través de círculos progresivos: la práctica inicial va seguida de una reflexión sobre la misma, lo que permite progresar

hacia una práctica más elaborada sobre la que también se reflexiona para así poder progresar de nuevo a una práctica cada vez mejor fundamentada y mejor adaptada al contexto en el que se lleva a cabo. (p.28)

También se trata, tal y como se ha dicho en la cita anterior, de una cuestión de adaptación, tanto por parte del docente en prácticas a una nueva dinámica de trabajo, a otro ambiente, a otros compañeros y deben ponerse en el lugar de los estudiantes para comprender las diferentes reacciones que pueda suscitar en ellos; como de los alumnos, los cuales verán una situación de cambio, “aceptando interna y voluntariamente la situación escolar asimilando nuevos tipos de relación entre él y el docente” (León, 2009, p. 7). Se precisa, pues, que el Prácticum haya supuesto para cada uno de nosotros un modelo de aprendizaje fundamentado, de manera que dé la opción de planificarlo, ya no solo en cuestiones de conocimientos a transmitir o impartir, sino que resulte estimulante e impactante para la formación de ambos, educadores y educandos.

A lo largo de estas fases, del mismo modo, he aprendido a ser consciente de los entresijos que conlleva el que la escuela sea una comunidad y/o unión, pues cada miembro, no solo el equipo docente, forma parte de los cimientos necesarios para que un centro llegue a buen puerto. Y en todo esto, ocupa un papel fundamental la burocracia, la cual, durante todo el proceso de formación, ha sido una desconocida. De primera mano, se ha observado que es algo que preocupa en gran medida al personal, pues, además de ser un proceso lento, hace que el docente se vea a sí mismo como un títere “que pone en práctica las políticas formuladas por los que se encuentran en las posiciones directivas” (Anónimo, 2008, párrafo 25), haciendo, de manera sutil, que el sistema educativo se quede arraigado a los tres elementos fundamentales de la metodología tradicional: la conducta social de la comunidad educativa –alumnos y profesores–, la decoración en el aula a la hora de conmemorar alguna festividad junto a las actividades de los estudiantes y el uso ferviente del libro de texto como elemento de primera necesidad, lo cual hace que la innovación se considere un hecho casi imposible.

Y, pese al fuerte anhelo que parece percibirse en las nuevas generaciones de docentes por el cambio en la educación para lograr un aprendizaje más rico en base a la dinamización, se ha visto claramente cómo la incorporación de estos nuevos elementos en el aula no es garantía de evolución, cosa que se ha reflejado en la metodología llevada a cabo por cada docente en los centros, pasando por aquellos que se limitan a actividades escritas, mecánicas y propias de una clase pasiva frente a los que sí utilizan las nuevas tecnologías, “facilitando la comprensión de los contenidos, además de poder contactar de una forma más fácil con sus alumnos (...) y pudiendo complementar los contenidos teóricos con imágenes, videos, gráficas estadísticas...” (Crespo, 2011, párrafo 4).

Para concluir con este apartado, quisiera hacer mención a algo que se oye día tras día pero que, posiblemente, no se vea realmente hasta qué punto se cumple o no en la realidad escolar: la programación y el currículo. A lo largo de mis distintas fases de Prácticum, he observado que puede ser toda una problemática, tanto en cuestión de contenidos como de tiempo, pues, en infinidad de ocasiones, he sido testigo del lamento de cierto personal docente al comprobar cuán difícil es compaginar ambos aspectos. “El problema del curriculum es un problema educativo y eso significa que se plantea y resuelve desde opciones educativas” (Domingo, 1989, p. 38). Aun así, esto no es realmente cierto, pues las instituciones, desde siempre, tienen ese afán desmedido por el control a la hora de crear individuos útiles para la sociedad, sin importar el cómo. Y eso, bajo mi punto de vista, debería ser más flexible, pues se estarían –y se están– dejando de lado innumerables oportunidades de hacer trabajos dinámicos y enriquecedores debido a la falta de tiempo y al estrés continuo al que está sometida toda la comunidad educativa, pues no hay un único modo ni modelo de currículo, sino que debe estar abierto tanto a los deseos de cada profesor, como a las posibilidades de cada alumno.

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

Muchas han sido las oportunidades durante esta intensa pero a la vez corta etapa de prácticas en la que hemos podido demostrar que somos capaces de extrapolar la teoría y el aprendizaje adquiridos dentro de la Facultad como estudiantes hacia la realidad del aula: desde conocimientos básicos de gestión en el aula, “desde la perspectiva de entender el aprendizaje como algo natural y que debe ser afrontado de manera constructiva, y por tanto, educativa” (Olías, p.6), midiendo al milímetro cada movimiento siempre que proponíamos una actividad que se alejaba de la cotidianidad del centro en cuestión, intentando propiciar un acercamiento de los alumnos hacia sus iguales, procurando una coordinación, autonomía y mejora de la competencia social de cara a futuros proyectos y relegando, pues, a un segundo plano el conformismo, la pasividad e, incluso, la “holgazanería” típica de un tipo de trabajo poco habitual en el aula y en el que el libro de texto pasa a un segundo plano; los contenidos más relevantes del tema (o temas, si procuramos jugar con la transversalidad, la cual presentaremos en el desarrollo del Proyecto de Intervención) y cómo desarrollarlos de manera eficiente siguiendo el currículo, usando información del mayor número de fuentes posible para poder trabajar desde los aspectos teóricos más arduos tanto para los alumnos como para nosotros hasta las propias experiencias, de las cuales siempre se obtiene un aprendizaje. ¿Cuál? La respuesta siempre es relativa, pues cada persona, educador o educando, lo ve desde una perspectiva diferente y sería una tarea ardua y casi imposible establecer un perfil o una visión clara sobre los múltiples aprendizajes que la exposición de estas experiencias conllevaría consigo. La práctica escrita, así como la oral, siendo tanto emisores como receptores de uno o varios mensajes aunque sea en un corto lapso de tiempo, ya supone un paso más en la búsqueda del desarrollo de nuestras competencias y de los propios alumnos; o cómo establecer un continuo contacto profesor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siempre salvaguardando las distancias, pero estableciendo una relación sana y que realmente consiga desarrollar en el alumno una serie de valores, a saber la autocrítica, el afán de superación o estima, entre otros. Siguiendo el ejemplo de McClelland (1965, cap. 8, p. 6), un docente está estableciendo un buen trato con sus pupilos si hace lo siguiente:

Enseña a los participantes el concepto de motivación al logro y su importancia de salir airoso, creando expectativas positivas sobre lo que el alumno puede hacer, mejorando el rendimiento y estableciendo un acuerdo con las demandas de la realidad, la propia constitución de la persona y los valores culturales, proponiéndose metas constantemente.

Esta es, precisamente, la clave: conseguir que sean nuestros propios alumnos aquellos que se propongan seguir aprendiendo y ampliando su campo de saber, proponiéndose objetivos y ambiciones tanto a corto como largo plazo. Pero somos los docentes los que debemos dar el primer paso y predicar con el ejemplo, no dejando escapar en ningún momento la oportunidad de hacerles ver que nosotros también debemos y queremos seguir aprendiendo.

Así pues, mi Proyecto de Intervención autónoma nació de la necesidad propia de tratar de hacer mejorar la metodología llevada a cabo en un lugar donde se ha podido ver de primera mano la tendencia al conformismo y la tradicionalidad, empleando en la mayoría de ocasiones un lenguaje teórico, a veces, incluso, poco fundamentado dada la escasez de información expuesta en el material fetiche: el libro de texto; limitando al máximo el nivel de participación activa de los alumnos durante las sesiones y, por ende, afectando a la motivación e implicación por adquirir un aprendizaje de la lengua extranjera. Sin embargo, no debemos caer en el error de confundir el aprendizaje memorístico o la metodología tradicional con el aprendizaje mecánico, pues existe la tendencia de atribuirles la misma concepción. Sin embargo, no son una misma cosa, pues el aprendizaje mecánico sí que tiene un valor en el camino hacia el aprendizaje significativo. Así, no debemos establecer “una distinción entre aprendizaje significativo y mecánico como una dicotomía, sino como un “continuum”, es más, ambos tipos de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente en la misma tarea de aprendizaje” (Ausubel, 1983, p. 42). Es aquí cuando se descubre que en el laborioso pero no por ello menos gratificante proceso de enseñanza-aprendizaje todo está encadenado y es el profesor el que debe hacer de primer eslabón.

3.1 Fundamentación de la intervención

Lo esencial ante todo esto y aunque luego vaya a realizarse una síntesis del mismo, es hacer una presentación del Proyecto en sí. Siempre considerando que se tenían los soportes y medios adecuados para llevar a cabo una intervención de las características que se apreciarán a continuación, se quiso hacer, durante la segunda quincena del pasado mes de enero, una introducción –pues las experiencias previas en *Speaking* no habían sido muy alentadoras– al alumnado del Tercer Ciclo de Educación Primaria hacia el habla inglesa de una manera poco habitual a la que estaban acostumbrados, alejándonos, así mismo, de la monotonía que caracteriza a la enseñanza tradicionalista y favoreciendo la dinámica de pequeño grupo, favoreciendo la equidad en el trabajo y estableciendo diferentes roles y demostrando ante una audiencia lo que se espera de su posición.

Todo lo anteriormente expuesto será introducido mediante la exposición de los alumnos de diversos experimentos “científicos” pertenecientes al Tema 7 (Luz, Magnetismo y Electricidad) de la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, trabajado por parejas y realizado de manera oral y en lengua inglesa. ¿El motivo? Por cambiar, ya no solo el concepto que tengamos del currículo o la propia programación de la que se dispone con la Guía del Profesorado ya mencionado en el epígrafe anterior. Consiste, asimismo, en una educación característica en valores de los alumnos “veteranos” en ese aula y en una forma de integración social para aquellos alumnos procedentes de otros lugares, dándoles la oportunidad de participar en este proyecto con compañeros que, quién sabe por qué razón, a lo mejor no han sido aceptados o no han tenido relación con una minoría con la cual les hubiera gustado tratar y no que, por razones ajenas a nuestro conocimiento, se han mantenido en un segundo plano.

Es por ello que, a la hora de realizar esta actividad, se establecieron una serie de objetivos a cumplir, siempre siguiendo lo estipulado tanto en la legislación como en la Programación Didáctica de la propia asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural de 6º de Educación Primaria como fundamentación básica del

Proyecto, pero aplicándole un toque de cercanía y cotidianeidad a los estudiantes con el fin de lograr un fácil entendimiento de la actividad en sí.

El primero de estos objetivos está enfocado en el descubrimiento del aprendizaje previo de los alumnos en el tema relacionado con nuestro proyecto, observando si están o no preparados para dar paso a otras metas. Se necesita que los educandos conozcan el vocabulario que en el tema se presenta, pues, si no lo comprenden en su lengua materna y no son capaces de atribuirle un significado fuera de lo estrictamente académico, en ningún caso podrían realizar la *performance* que esperamos por medio de la destreza *Speaking*. Asimismo, esto les ayudaría, más allá de los conceptos en la teoría, a valorar el conocimiento de dichos contenidos y comprender por qué realmente tienen que aprender lo que están aprendiendo. Volvemos, pues, a establecer relación entre nuevo material e ideas ya existentes, teniendo como referente lo afirmado por Ausubel, quien enfoca su estudio en la significatividad de lo aprendido y no en técnicas memorísticas.

Haciendo aún más hincapié en este tipo de aprendizaje, podemos compartir la opinión de Coll y Martín (1990, p. 68), quien señala lo que sigue:

Cuando el alumno se enfrente a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas.

En referencia a la metodología propuesta en la Guía Didáctica del libro de texto en cuanto a la introducción de este tema en lengua inglesa, a continuación se expone lo que pretende conseguir en relación, no únicamente al tema, sino a la representación:

We propose a methodology based on multiple experiences that will facilitate the presentation of concepts and the description of processes. It is advisable to plant

questions and to allow students to present causal hypotheses. Study the effects and causes of each phenomenon observed (Gómez, Valbuena y Brotons, 2009, p. 76).

Otro de los objetivos clave es el fomento de la curiosidad. Puede parecer simple e incluso banal pensar que los alumnos pueden presentar un interés inusual por uno de los temas que suelen ser etiquetados como los “más difíciles”. Sin embargo, el docente debe procurar que cualquier tema o cuestión sea tratada de una manera real, esto es, convertirnos en el espejo donde los alumnos se reflejen y observen que aquello que están realizando no va a acabar en saco roto, sino que tiene un interés para el profesor, un interés para sus compañeros y un interés para cualquier persona externa dispuesta a escucharles. Hiler y Paul (2006, p. 5) afirman que la instrucción en exceso no es realista, tal y como se muestra en la siguiente cita directa:

Si lo digo claramente, ellos deben comprenderlo. Si dan la contestación correcta, lo saben y lo entienden. Si les enseño qué hacer, les pido que lo hagan, y repiten lo que hice, han aprendido la destreza y la usarán cuando la necesitan. Si les digo por qué algo es cierto o es importante y ellos asienten con las cabezas y lo repiten, quiere decir que entienden la verdad o la importancia de lo que dije.

Los alumnos, al mismo tiempo, deben lograr ser conocedores de los distintos conceptos, tanto en lengua española como inglesa, conociendo sus definiciones y ser capaces de identificarlos mediante *key words*, pues, tal y como afirma Tena (2009, p. 4):

No hay duda de que los idiomas están dirigidos a facilitar las relaciones personales; es por ello que conocer o estudiar un idioma permitirá al alumno interrelacionarse con otros compañeros, mejorando, de este modo, no sólo su competencia lingüística, sino también su comportamiento cívico y social.

De esta referencia, por tanto, extraemos que existe el deber de transmitir a los alumnos la conciencia de que aquello que van a aprender no es por el mero hecho de seguir una programación o porque así lo estipule la misma, sino que, tomando en cuenta una reflexión interna, es toda una fuente de inmersión en el mundo social y en la

relación de igual a igual, independientemente del origen del emisor/receptor del mensaje en cuestión.

Esta actividad, al mismo tiempo, tiene una fuerte carga expositiva, pues los alumnos deben enfrentarse a una situación en la que quizás no se manejen con toda la soltura que requiere la misma y más teniendo en cuenta que no se realizará en la lengua materna. Por experiencias propias, puedo afirmar que el miedo al fracaso se ha convertido en un lastre que generaciones pasadas han llevado consigo a lo largo del tiempo y ese temor ha sido legado a las venideras, lo cual convierte en un verdadero hándicap el hecho de presentar ante los alumnos una actividad en la que deberán exponer ante un público, sus compañeros, por lo que aquí juega un rol muy importante, casi crucial se podría decir, la personalidad de cada uno, pues es un factor fundamental para desarrollar las diferentes habilidades, así como hablar en público, reaccionando internamente ante una situación inesperada que pudiera presentarse (García, 2012).

Todo esto, además, queda respaldado con las manifestaciones de Vilà i Santasusana (2011), quien hace referencia al cambio natural que experimenta el habla de las personas en edad escolar según el contexto en el que se encuentran: mientras que, cuando están en una situación informal, su habla es relajada, cotidiana y espontánea, cuando se encuentran ante un contexto formal, carecen de ello, mostrándose más tensos, soliviantados e intentando calcularlo todo al milímetro. Esto hace que normalmente se cometan errores en la exposición por la falta de seguridad en sí mismos, ya que se tiende a un aprendizaje memorístico y a una planificación exhaustiva de aquello que se pretende decir en la exposición. Con lo cual, volvemos a lo explicado al principio, es decir, a la gestión en el aula: se debe fomentar un clima de trabajo, ya sea para esta o cualquier otra índole –pero sin relegar a un segundo plano, por supuesto, lo relacionado con el tema clave de este Proyecto, es decir, *making presentations* –, en el que cada miembro de la comunidad educativa debe colaborar configurando un todo, tal y como afirma Martínez (1996):

“Los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la atmósfera en el aula como son sus características físicas, los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre iguales y entre

estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas y normas que lo regulan. Además de tener una influencia probada en los resultados educativos, la consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por sí mismo” (p. 118).

En definitiva, se piensa que una actividad de esta índole puede ayudar a los estudiantes a desarrollarse de una manera consistente hacia la vida externa, aquella que encontrarán de manera irremediable al terminar la etapa escolar y de la que siempre, si comenzamos a trabajar este aspecto en edades tempranas, conseguiremos un mayor perfeccionamiento.

Así pues, cabe preguntarse: ¿por qué ésta actividad se considera adecuada para el alumnado del Tercer Ciclo y para estas áreas en particular? Tal y como sostienen López, et al. (2008):

Las estrategias metodológicas para la educación en los diversos escenarios parten de la articulación del proceso formativo con la realidad del contexto donde se desarrolle (...). Estas estrategias metodológicas se apoyan en el desarrollo de competencias, tanto en la dimensión cognitiva como en la dimensión valoral, y se diseñan de acuerdo con realidad educativa en la que pretenden influir (p. 32).

Así pues, llegamos a la conclusión de que, mediante un tipo de actividad expositiva como ésta, fomentamos la sociabilidad de los alumnos, pues empiezan a ser conscientes, dada su edad, de la importancia de llevar a cabo el papel de orador y de lo interesante que puede llegar a ser aquello que se disponen a transmitir. Descubrirán, asimismo, que el público, es decir, tanto sus compañeros como el profesor, no son enemigos pese a lo que se puede pensar de primera hora por el supuesto rol de juez de los mismos. A *grosso modo*, podemos decir que se conseguirá que los alumnos tengan presente, además del propio contenido de la exposición, el vocabulario empleado, gestos, movimientos y presencia, agradando, tal y como se espera, a la audiencia.

Carr y Kemis (1986) planteaban que “uno de los problemas de la investigación-acción en el ámbito educativo, es que las personas implicadas en el mismo, no forman “naturalmente” grupos de investigación-acción” (p. 200). Dentro de que se trata de un proyecto para desarrollar, en primera instancia, la competencia lingüística en Lengua Extranjera y el conocimiento del mundo físico, además de la social, se puede considerar un buen planteamiento a la hora de actuar debido a que se trata de una descripción concreta, en este caso, de un experimento tomado al azar, por lo que, para las etapas en las que los estudiantes se inician en la oralidad inglesa, puede ser un punto a favor para ir superando los obstáculos del habla sin prisa pero sin pausa.

Para finalizar con este sub-epígrafe, se muestra, a continuación, todo lo relacionado a la evaluación del Proyecto. Pese a que la Guía Didáctica del docente explica con total claridad los criterios y los métodos de evaluación a seguir, ya que se trataba de una intervención autónoma, se decidió establecer un sistema de evaluación (que no de calificación) distinto a la mecánica habitual: el Proyecto valdría el 30% de la nota final, haciendo alusión, al mismo tiempo, al seguimiento de evaluación continua que caracteriza a la materia de Conocimiento del Medio ¿Qué se pretende conseguir con este tipo de actuación? Que los alumnos descubran, con el paso del tiempo y por sí mismos, que la evaluación no consiste exclusivamente en exámenes para aprobar más que para aprender, pues tienen la tendencia de estudiar y/o trabajar de una forma u otra dependiendo de la evaluación del docente en cuestión. Afortunadamente, la realización de la intervención que se detallará en los epígrafes que siguen a continuación sirvió para despertar esos alumnos el interés por el propio aprendizaje y no por un aspecto cuantitativo como es una nota numérica. Pese a que la evaluación, que igualmente se especificará después, fue susceptible de mejora, los alumnos no se vieron influidos negativamente en cuanto a este ámbito se refiere.

Con el fin de explicar esto último de una manera más esclarecedora sobre la influencia del docente a la hora de llevar a cabo un tipo de evaluación concreto y al tipo de aprendizaje que desencadenará en los alumnos, se muestra a continuación esta tabla (véase Figura 1) recogida por Delgado y Oliver (2006) en la Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RU&SC):

La mayoría de las personas aprenden...

El 10% de lo que lee

El 20% de lo que oye

El 30% de lo que ve

El 50% de lo que ve y oye

El 70% de lo que habla con otros

El 80% de lo que utiliza y hace en la vida real

El 95% de lo que enseña a otras personas

FIGURA 1. Delgado, A. y Oliver, R. Forma de aprender (2006). Recuperado de http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/delgado_oliver.pdf

Así, se percibe, una vez más, que todo en el sistema educativo está en estrecha relación, pues, a *priori*, puede observarse la inclusión de las competencias de Aprender a aprender y de Autonomía e iniciativa personal. Tal y como se aprecia en la tabla, el 95% de las personas y especialmente centrándose en los alumnos, aprenden de manera significativa aquello que ellos mismos son capaces de enseñar, independientemente de las características de su receptor. Tal es así, que se considera la exposición de estos experimentos en lengua inglesa como una tarea que muestra a los alumnos sus propias habilidades para mostrar lo que realmente han aprendido.

3.2 Resumen de la intervención

Una vez presentado y expuesto todo lo que se pretendía realizar con el Proyecto de Intervención Autónoma, se procede a hacer una síntesis del mismo. Como ya se ha comentado anteriormente, el Proyecto se llevó a cabo en la segunda quincena del pasado mes de enero, concretamente en los días 16 y 17. Dado que se trató de una actividad realizada con las dos clases de 6º de Primaria, se precisó de días diferentes, uno por clase. Asimismo, hubo la necesidad de hacer dos sesiones previas a las antes mencionadas, ya que los alumnos, distribuidos por parejas (salvo un grupo de 3 miembros en cada aula, dado que son 25 alumnos en cada clase) y siguiendo las instrucciones expuestas en una entrada publicada por la autora de este escrito en uno de

los *blogs* del centro, trajeron los materiales que necesitaban para sus experimentos e hicieron una primera prueba o toma de contacto en público con lo que deberán exponer, además de para preparar el guion en la segunda lengua.

El enfoque en el que estuvo desarrollada la intervención, como bien ha podido deducirse por lo anteriormente escrito, es el oral (*Oral Interaction*). El hecho de presentar de manera práctica conceptos o conocimientos adquiridos que siempre ven reflejados en las páginas del libro de texto hizo que la actividad cobrase otra dimensión, pues tuvieron delante una actividad más completa y formativa, la cual les permitió desarrollar aspectos tales como el perfeccionamiento del lenguaje, –pues fueron organizadores y partícipes desde el primer instante en la creación de sus diálogos –, el cual, por experiencias previas conocidas de primera mano, no parecía susceptible de mejora por la dificultad de falta de conocimientos; la enseñanza recíproca entre compañeros, la pérdida del miedo a hablar ante un igual independientemente de las características del mismo y potenciar su habilidad social con sus iguales, llegando, incluso, a estrechar lazos y formar vínculos con esa pareja con la que les ha tocado trabajar y con la que, previamente, no tenían ningún tipo de contacto. Todos debían aprender a trabajar con todos, llegando a acuerdos de manera democrática.

Debido a que en el siguiente epígrafe (Propuesta Reformulada de Intervención Educativa) aparecerá al detalle el planteamiento del Proyecto, no sería conveniente extender demasiado éste. Con lo cual, lo último que se recoge en el presente sub-epígrafe es la gran oportunidad que tanto el centro como los padres de alumnos proporcionaron al permitir que las exposiciones fueran grabadas en video (mediante autorización firmada con todos los datos tanto de padres como de estudiantes), aceptando, asimismo, la correspondiente difusión de las imágenes de sus hijos a los medios, facilitando el presente trabajo. Por lo tanto, si se considerase preciso y fuese posible, se mostrarán como Anexos audiovisuales.

3.3 Evaluación de la intervención

Para concluir con este apartado explicativo del Proyecto de Intervención Autónoma, se procede con la evaluación de la misma tras haberla detallado al máximo posible. Para ello, este sub-epígrafe se verá condicionado por los diferentes tipos de autoevaluaciones y *feedback* procedentes tanto de la Tutora Profesional del centro donde se llevó a cabo el Prácticum III.2 como de la Tutora Académica de la Facultad.

En primer lugar, haciendo alusión al *feedback* y ya hablando en primera persona, debo decir que no fue demasiado alentador, al menos, por mi Tutora Profesional, pues hay que reconocer que, dentro de la Facultad, se han proporcionado todas las facilidades habidas y por haber con el objetivo de lograr un buen aprendizaje en base a la evaluación, al trabajo continuo (aunque no siempre fuese de agrado) y al recuerdo constante de cada cosa que se hacía, invitando a la reflexión y siempre con una palabra de ánimo o una palmada en el hombro.

Teniendo en cuenta, ya centrándome estrictamente en mi experiencia personal, que la empatía de la Tutora Profesional tanto con el alumnado como con compañeros de profesión no era la más idónea para fomentar un trabajo en equipo como se supone que está implícito en el sistema educativo, no esperaba que me diese demasiadas pautas ni demasiados consejos a seguir con el fin de que mi labor docente mejorara. Sin embargo, considero que fui lo suficientemente capaz de buscar entre comentarios inconexos y algo faltos de fundamentación lo necesario para crear, no solo en los alumnos, sino también en mí misma, un estudio relevante que me permitiera salir airosa en las distintas situaciones que se presentasen, pues se debe tener en cuenta que no todos los *feedbacks* son para obtener beneficios en nuestro aprendizaje o para tener un mejor rendimiento y una mayor motivación, sino que también ayuda a realizar una crítica personal de la propia actuación, dando la oportunidad al docente de que se juzgue constantemente.

Desconozco (y vuelvo a hablar en primera persona) si el hecho de compartir Tutora Profesional con un compañero propiciase esa falta de empatía o de cercanía de la

docente hacia mí, pues apenas daba instrucciones, ya que me brindaba una total libertad en las intervenciones, ya fuesen estas programadas o improvisadas. Pero también se podía dar el caso contrario. En algunas ocasiones, sin ir más lejos, tuve que cambiar la mecánica de una intervención porque no estaba de acuerdo con la misma. Y todo esto con una antelación de 5-10 minutos. ¿Qué tipo de aprendizaje podemos extraer de una situación así? Pese a que el *feedback* de la profesora no era lo suficientemente enriquecedor para construir mi propio aprendizaje por su falta de empatía, de anhelo de establecer una óptima relación profesional y no sustentaba lo suficiente mi formación, yo descubrí el tipo de docente que no quería ser. Desde luego, esta persona no siguió una de las recomendaciones de Delors et al. (1996), quienes aconsejaban que un buen docente con empatía y vocación en lo que hacía debe “privilegiar en todos los casos la relación entre docente y alumno, dado que las técnicas más avanzadas solo pueden servir de apoyo a esa relación (transmisión, diálogo y confrontación) entre enseñante y enseñado” (p. 36).

Dentro de esta intervención en particular, mi evaluación fue plenamente satisfactoria, ya que, además de recibir comentarios (aunque no siempre positivos) de mi Tutora Profesional, también los recibí por parte del profesor de Conocimiento del Medio bilingüe, con el que, de manera conjunta, propuse este Proyecto. Así pues, fue sorprendente que, al concluir mi etapa en el centro, observé en la tutora un ferviente apoyo hacia mi persona, un aspecto de ella que no había experimentado durante toda la etapa de prácticas, lo cual no dejaba de ser extraño.

Sin embargo, sí que percibí ciertos aspectos que debían mejorar una vez concluido todo, así como aspectos que reflexionar sobre el grado de aprendizaje real alcanzado por los alumnos. El primero y, por lo que vi, más importante, fue el nivel en LE. Ya que, por fortuna, el 95% de alumnos no tenía problemas en exponer ante sus compañeros en un idioma que no fuese el nativo, sí que es cierto que habría sido conveniente dedicar, al menos, una sesión más para preparar los guiones (era una tarea poco trabajada con ellos dada la pobre enseñanza en LE que recibieron en años anteriores), pues, mientras algunos alumnos únicamente tenían que ensayar su experimento, otros, más rezagados, aún debían escribir el guion y tener la correspondiente corrección del mismo. Además, teniendo en cuenta que era un trabajo

por parejas y no estaban acostumbrados, requerían de más tiempo, a mi parecer, para prepararlo todo con el menor número de errores posibles. Y es en esos errores donde también se debe incidir, pues es algo que los alumnos parecen aún no tener interiorizado: no se hacen las cosas para aprobar (lo que ellos consideran sacar un 5), se hacen para procurar ser los mejores y mostrar hasta dónde somos capaces de llegar. Todo de manera democrática y con deportividad.

Más allá de todo esto, también tenemos la cuestión de la evaluación: se estableció un sistema que tanto a la Tutora Profesional, al profesor bilingüe y a los alumnos les pareció adecuada, el cual consistía en conceder a cada pareja con su correspondiente exposición 1, 2 o hasta 3 puntos que complementarían el examen de ese tema. Con lo cual, ese examen sería valorado con un máximo de 7 puntos, complementado con lo que cada pareja obtuviera en la exposición. Sin embargo, pensándolo, una vez más de las muchas que lo he hecho desde que se realizó, opino que debí haber llegado a un consenso en su momento tanto con la docente como con los estudiantes, proponiendo alternativas en caso de que alguien no estuviera conforme. Es aquí donde uno mismo debe desarrollar su capacidad crítica y autoevaluarse constantemente. Todo aparece expuesto de manera detallada en el siguiente epígrafe.

4. Propuesta reformulada de intervención educativa

Tras la realización de la intervención educativa de carácter autónomo expuesta en el epígrafe anterior, es menester que, una vez transcurrido todo el proceso, se llegue a una situación de autocrítica a fin de conseguir una mejora de la misma para próximas intervenciones de la misma índole. Pese a que es probable que los alumnos hayan logrado adquirir un verdadero aprendizaje y puedan aplicarlo, no solo dentro, sino también fuera del aula, muy difícilmente se logra alcanzar la perfección en un sistema que puede llegar a ser abstracto y a la vez complejo como es el educativo. Tal y como se ha ido mencionando a lo largo de los epígrafes anteriores, esta intervención se llevó a cabo en dos aulas de 6º de Educación Primaria, las cuales habían tenido un contacto pobre con el Inglés a nivel de *ORAL INTERACTION*, la cual contrasta enormemente con sus conocimientos sobre gramática y *WRITING*.

Comenzando con los aspectos a mejorar, se empezará haciendo mención a la falta de tiempo que estuvo presente en todo momento al realizar la intervención inicial – solo se disponían de dos sesiones para preparar guiones y hacer todas las exposiciones–, por lo que todo se debió hacer a contrarreloj, resultando contraproducente para los alumnos al no disponer de suficiente tiempo para asimilar todo lo realizado y comprobar hasta qué punto habían entendido la esencia del proyecto, cuya característica fundamental es la combinación entre la materia de Inglés y la de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural –*Science*–, por lo que, centrándonos en lo establecido en el currículo, Palos (1998, p. 13) dice que “la concepción de la transversalidad deja abierta la puerta a los nuevos problemas de relevancia social que vayan apareciendo en nuestra sociedad”.

Sabiendo, pues, que el aprendizaje del inglés supone una necesidad, no solo en educación, sino también en cultura, ciencias, tecnología o la propia vida laboral de los alumnos en un futuro relativamente cercano, se enseñará al educando en esta misma explicación lo que expone Olvera (2011), quien considera que la enseñanza y aprendizaje del idioma Inglés en Educación Primaria vistos a largo plazo, pueden ser de gran ayuda para cuando el niño llega a Secundaria, mejorando la calidad de la enseñanza.

Teniendo en cuenta, además, que tanto los alumnos como el profesor somos conocedores de lo aprendido en temas bilingües durante años pasados –puesto que experimenté de primera mano el compartir sesiones de aula con la persona responsable, siendo partícipe de su metodología basada en la mecánica constante y en la no extrapolación de los conocimientos fuera del aula–, no está de más que también sepan cuáles han sido los errores para llegar a la última etapa de Educación Primaria con un nivel de inglés que no cumple con las expectativas medias –puesto que el nivel en las destrezas escritas dista muchísimo de las orales–. Por tanto, son bastantes los beneficios que les puede suponer realizar este proyecto, superando, las dificultades para aprender a escribir, escuchar y comprender el lenguaje oral y escrito, así como la exposición a una lengua con estructura distinta, los tipos de errores y el miedo a hablar en público.

Por último, antes de pasar a la propuesta de mejora en sí, se debe recalcar que esta es una actividad que procura promover el interés en los alumnos al alejarnos del canon habitual de trabajo en grupo. Pese a que es probable que hayan realizado anteriormente trabajos de dos, tres y hasta cuatro miembros en diferentes materias, la presente se caracteriza por ser una constante mediante el ensayo y el error en pareja hasta conseguir el perfeccionamiento de la exposición. Para ello, hay que fomentar la curiosidad, la expectación e, incluso, la intriga en los alumnos. Ya lo decía Belver (2013):

Si un grupo de alumnos siente la curiosidad sobre un tema o algo relacionado a un tema ya explicado es un buen signo de que estamos logrando el objetivo de la atención. Y el motivo de la atención es el interés. Entre otras posibilidades la manera de conseguir interés en algo debe ser porque ellos deben de sentir que lo que se les va a explicar es algo que es fundamental, la solución a sus problemas, el gran secreto. Lo que David Perkins denomina motivación intrínseca (párrafo 11).

Es por esto que, a continuación, se expone la misma intervención educativa con las correspondientes propuestas de mejora, con el fin de que éstas sean modificadas con respecto a la anterior, completándola o modificándola y resultando más atrayente a la par que útil y dinámica para los estudiantes a la hora de lograr un aprendizaje real.

Así pues, tomando como referencia la tabla de Desarrollo de Intervención Docente empleada durante la fase del Prácticum III.2, los aspectos a mejorar y las referencias bibliográficas pertinentes, se detalla, a continuación, todo lo relacionado con las propuestas de mejora de la intervención:

Sesiones:

Pese a que la propuesta inicial constaba de 2 sesiones, para la nueva propuesta se ha decidido añadir una más –y si fuera necesario, una cuarta–, con el objetivo de llevarlo todo de manera más pausada, pudiendo ahondar en cada uno de los aspectos que requería el proyecto, pues no solo es exponer cierto tema o ciertos elementos de un tema, sino que este proyecto consta de muchos más elementos que se detallan a continuación.

SESIÓN 1:

20': El profesor explica en lo que va a consistir la actividad. En lugar de presentarse como un mero ejercicio de clase, los alumnos descubrirán el carácter novedoso de la misma, de manera que se sientan más motivados hacia ella. Esto supondría llevar al docente a ser avezado de orientaciones psicopedagógicas. Es por ello que el educador debe evitar caer en la repetición mecánica de lo ya conocido, siguiendo fervientemente el libro de texto sin nunca incluir alguna actividad complementaria que resulte motivadora para el alumnado. Teniendo en cuenta estos aspectos, el proyecto será, no solo más ameno para todos, sino más efectivo.

Igualmente, se considera idóneo que el alumnado también conozca la importancia de cumplir con los elementos que a continuación se muestran (véase Figura 2) para que las exposiciones sean un éxito. El docente expondrá la tabla en la pizarra digital y explicará cada aspecto de la secuencia –exposición de experimentos de la asignatura de Conocimiento del Medio en lengua extranjera– relacionándolo tanto con la materia de *Science* como con la de Inglés y adaptándolo, asimismo, al nivel cognitivo avistado en actividades anteriores de los estudiantes para facilitar la comprensión:

Aspecto	Consejo
Tema	Dominar el tema. La falta de confianza vuelve al orador inseguro, los oyentes se distraen y la exposición es un fracaso.
Audiencia	Adaptarse a las características de quienes les escuchan.
Tiempo	Tener en cuenta el tiempo asignado y ensayar previamente la exposición para ajustarse al mismo.
Ayudas audiovisuales	Utilizar los recursos audiovisuales de forma correcta
Elementos gráficos	Cuidar la presentación de las figuras, tablas y mapas que se van a proyectar.
Desarrollo	Prestar una especial atención a la introducción y a la conclusión ya que son dos partes claves. Responder adecuadamente a las preguntas, objeciones o críticas, que les formulen.
Voz	Hablar con claridad, en voz alta y memorizar el contenido para no abusar de la lectura de notas escritas.
Organización	Ser previsores y comprobar antes de la exposición el funcionamiento de los recursos audiovisuales que se van a utilizar.

FIGURA 2. Escalona, A. I. y Loscertales, B. (2007). *Pautas y materiales para el aprendizaje de competencias de comunicación en los nuevos títulos de grado*. Alicante, V Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria.

Asimismo, se les explicará el carácter transversal del proyecto. La forma más sencilla, a juicio de la autora de este proyecto, es contando con detalle a los alumnos que el hecho de trabajar diversas asignaturas tal y como ellos las conocen, al mismo tiempo sirven para manejarnos de una manera más eficiente en la vida y en la convivencia, pues la resolución de problemas será más sencilla, ya que nos estaremos convirtiendo en el modelo de persona que la sociedad reclama constantemente. Los

alumnos, al mismo tiempo, conseguirían captar el significado de transversalidad mediante preguntas:

- A día de hoy, ¿qué posibilidades tiene una persona de encontrar trabajo si no tiene estudios?
- ¿Y si no conoce idiomas?
- ¿Qué idioma o idiomas son los más importantes a día de hoy?
- ¿Sirve de algo saber perfectamente un idioma distinto al tuyo si no sabes nada de otros temas?

De esta manera, los alumnos irán contestando a las preguntas de manera autónoma y mediante razonamientos, añadiéndole, además, la novedad de hacerlo en otro idioma.

30 minutos: Una vez hecha la explicación, la cual, aunque se exponga todo lo dicho anteriormente, se sintetizará para no saturar los alumnos, se mostrarán cada uno de los videos con los experimentos caseros. Antes de empezar a visionarlos, los alumnos conocerán que la mecánica del trabajo será el hacerlo por parejas y, en lugar de hacerlo como en la intervención inicial, en la que fui yo misma la que se encargó de hacer las parejas según mi criterio sobre qué alumnos trabajarían mejor con qué compañeros, se ha decidido modificar este aspecto, siendo los propios alumnos los que, por azar y/o por caprichos del destino, elijan su compañero/a de trabajo mediante papeletas. Ya que son habrá 12 parejas –salvo un grupo de 3 al haber 25 alumnos en clase–, se escribirán el número de papeletas correspondientes y los alumnos irán acercándose a la mesa de manera ordenada para ver qué número de grupo son. Acto seguido, el docente anotará qué alumnos trabajan juntos en cada experimento.

Es en este momento cuando el docente empieza con el proceso de evaluación mediante observación y apuntamiento, ya que verá la capacidad de adaptación del alumnado ante su nuevo compañero de equipo, pues uno de los aprendizajes que deben adquirir es el saber trabajar de manera profesional y no dejándose llevar por vínculos afectivos o por cercanía, pues bien es cierto que, especialmente en estas edades, los

alumnos siempre prefieren trabajar con aquellos que se sienten más afines. No todos son amigos dentro del aula, pero sí son compañeros. Y en lo estrictamente académico, trabajamos con compañeros.

Acto seguido, se procede a la presentación de los videos mediante los enlaces publicados en el *blog* del centro “Más que aprender” (<http://masqueaprender3.blogspot.com.es/2014/01/lista-de-parejas-para-realizar-los.html>), comenzando por el título del experimento y haciendo una breve introducción de en qué consiste antes de pasar al visionado del video. En este momento será muy importante tener en cuenta lo relacionado con el respeto y la no interrupción en clase por parte de algún alumno despistado o con alguna duda. Se establecerá un turno de palabra para que los estudiantes pregunten dudas una vez que se vea cada video. Además, el profesor percibirá qué alumnos tienen preguntas que hacer, pues no solo tienen que preguntarlas aquellos que tengan ese experimento, sino que puede ser cualquiera. Es aquí cuando la curiosidad de los alumnos se hará patente, así como su interés por saber.

10 minutos: Para concluir con esta primera sesión, se llevará a cabo una tarea de gestión de aula a la hora de distribuir de manera ordenada a los alumnos con sus respectivas parejas con el fin de que comiencen el proyecto realizando un listado de los materiales que necesitarán para el experimento. Este listado no estará exento de modificaciones, pues, cuando se reúnan fuera del aula, podrán ver desde fuera lo publicado en el *blog*, pudiendo acceder directamente a los videos e ir perfeccionando el experimento en cuanto a materiales a utilizar. Por último, empezarán a crear las primeras estructuras del que será su guion, trabajo que podrán llevarse a sus casas y empezar con las modificaciones pertinentes con el fin de traer dudas para la próxima sesión, la cual se llevará a cabo al día siguiente. Con esta última fase, empezamos a promover la autonomía e iniciativa personal del alumno incluso fuera del aula, así como la competencia social y ciudadana, ya que, poco a poco, se van construyendo los cimientos de una “relación profesional” y cordial entre los estudiantes.

SESIÓN 2:

15 minutos: Dado que, como tarea para casa, los alumnos debían haber trabajado el guion en inglés con sus respectivas parejas, se dedicará el primer cuarto de hora de la sesión a resolver dudas con el idioma, ya sea en cuestiones de concordancia, problemas gramaticales o a la hora de construir cualquier tipo de oración. Por supuesto, previamente se habrán colocado de la misma manera que fueron distribuidos en los últimos 10 minutos de la primera sesión. Esta planificación sobre la ubicación de los alumnos en el aula facilitará, no solo la tarea de los alumnos a la hora de trabajar, sino al docente a la hora de localizar al grupo de alumnos con el que vaya a trabajar en un momento determinado.

Dentro de lo estrictamente relacionado con el trabajar con el segundo idioma, el profesor tendrá el deber de hacer conscientes a los alumnos de las ventajas que tiene trabajar en inglés pese a lo costoso que pueda parecer más allá de las reglas gramaticales que fácilmente pueden encontrarse en los libros de texto de la asignatura de Inglés, la cual, por sí sola, no conseguiría extrapolar su aprendizaje a la vida cotidiana. Para ello, es conveniente tomar buena nota de los aspectos positivos aportados por Barrera (2009), cuando introducimos, no solo la construcción, sino también la lectura y la comprensión del inglés en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Adquirir vocabulario sobre temas muy variados y asimilar el significado de palabras por el contexto.
- Activar el conocimiento previo y usarlo para entender el texto que se les presenta.
- Adoptar fluidez en el idioma en relación a la comprensión lectora.
- Reconocer puntos gramaticales y ver cómo funcionan en el contexto dado.
- Aprender información sobre la cultura anglo-sajona.
- Diversión, entretenimiento y sobre todo, motivación para seguir aprendiendo el idioma.

Pese a que, en la sociedad actual, algunos de estos aspectos están bastante infravalorados como para ser introducidos en el sistema educativo, como, por ejemplo, el último, todo buen docente que se precie debe ser consciente de que, para transmitir ciertos conocimientos, éstos deben resultar atractivos para el alumnado. De nuevo, la relación entre motivación y aprendizaje vuelve a hacer acto de presencia. Es así como la tarea más tediosa puede convertirse en la más apasionante siempre y cuando se muestre de una manera vistosa.

15 minutos: A continuación y aprovechando que los alumnos están ubicados de manera correcta, se procederá a repartir un ordenador de los que dispone el centro para el alumnado –pues se trata de un centro TIC– por pareja. Cada ordenador, además, tendrá asignado un número que los alumnos tendrán que recordar para cuando el docente precise de él a la hora de guardarlos. Se agiliza, así, el trabajo, requiriendo únicamente del número para saber dónde debe ir cada ordenador y entrando de manera ordenada al *blog* de manera que no se colapse la red.

El hecho de utilizar los ordenadores portátiles en grupo, proporcionará a los alumnos, además de la autonomía ya mencionada y al desarrollo de su capacidad para tomar decisiones entre varias personas, potenciará el tratamiento de la información y la competencia digital, pues no tienen por qué utilizarlos simplemente para ver los videos de los experimentos caseros tantas veces como vean necesarias –independencia–, sino que consiste en una inagotable fuente de información para perfeccionar la exposición. Dado que el tiempo, siguiendo la programación estipulada, no siempre está del lado del docente, es apropiado agilizar todo el proceso de trabajo mediante los recursos de los que se disponga. Una de las mayores ventajas del uso de estos medios es que el alumno desempeña, por fin, un papel realmente activo, deja de ser el receptor del mensaje para ser el emisor y “construye” su propio conocimiento. El aprendizaje, tal y como lo exponen Palomo, Ruiz y Sánchez (2006) con estas afirmaciones, será significativo a la par que constructivo, ya que los alumnos no olvidarán lo que han aprendido, sino que, además, el método usado les servirá para futuros trabajos.

30 minutos: Para concluir esta segunda jornada, los alumnos realizarán a su libre albedrío lo expuesto anteriormente: ensayos y modificaciones tanto del guión como del

propio experimento a exponer, disponiendo de la ayuda del docente siempre que lo requieran. ¿Qué se consigue? Que los alumnos no sean solo los descubridores de sus propias capacidades, sino que también aprendan a establecer sus prioridades en cuanto a qué realizan primero para facilitar la elaboración del trabajo, llegando a un consenso y un acuerdo con su pareja de trabajo. Llega un momento en que el estudiante debe aprender a diferenciar entre lo importante y lo trivial tanto dentro como fuera del aula.

Nuevamente, el trabajo realizado en clase deberá practicarse igualmente en casa, de manera que se perfeccione hasta el día de la exposición, la cual será a la siguiente semana para que los alumnos tengan un tiempo prudencial para el desarrollo del proceso. Mientras tanto, el alumno podrá preguntarle al profesor las dudas que vayan surgiendo durante el proceso.

SESIÓN 3:

Antes de realizar la descripción de esta última sesión, cabe destacar que, en el caso de que se necesitase una cuarta sesión, la mecánica sería idéntica a esta tercera, por lo que se desarrollará una en el presente epígrafe para evitar repeticiones.

10 minutos: Desde el primer momento, el profesor hará conocidos a los alumnos de que ésta se tratará de una sesión mayoritariamente en inglés. Ya que los compañeros realizarán sus exposiciones en este idioma, sería conveniente que, si al acabar alguna presentación, hubiese alguna pregunta por parte de algún compañero, fuese en esta lengua, pues de esta manera se estaría estableciendo un nivel de comunicación más espontáneo e inesperado entre los compañeros de clase. Ya no sería una situación programada, sino que daría lugar a un contexto natural e incluso con un halo de informalidad dentro de la propia aula, lo que también puede favorecer en la desaparición del miedo escénico que puedan presentar los estudiantes ante la nueva situación de exponer algo en una lengua que no es la materna.

Pese a esto, nunca se puede dejar de lado el conocimiento que se tiene del aprendizaje previo que hayan tenido los alumnos en inglés. En este caso, se sabe a ciencia cierta que no fue óptimo, por lo que tampoco es conveniente elevar las

expectativas hacia niveles poco improbables para la mayoría de los alumnos en una primera toma de contacto con una actividad de estas características. Por tanto, y para intentar solventar un problema causado tiempo atrás, el docente debe haber sido lo suficientemente precavido de ir practicando el idioma de manera oral desde el comienzo del curso y no solo de cara a este proyecto. Llegamos a la conclusión de que no se trata de una propuesta reformulada de una intervención, sino de una propuesta de toda una programación didáctica, ya que desde el comienzo se deben tener previstos dichos planes de práctica, pues, cuando los niños están expuestos al inglés desde pequeños, caen en la tendencia de ver la segunda lengua de una manera positiva y se encuentran ante un aprendizaje cómodo.

50 minutos: El tiempo restante, como es obvio, se dedicará a las exposiciones. Dentro de estos 50 minutos, cada pareja dispondrá de un máximo de 5 minutos para realizar el experimento en sí –salvo casos excepcionales y/o por causas justificadas, el tiempo puede prolongarse hasta 10 minutos– y una vez que acaben, los compañeros tendrán una media de 2-4 minutos para preguntar dudas y curiosidades. Solo en caso de que algún componente no acuda ese día a clase por una razón de peso, podrá posponerse su exposición a la siguiente sesión. Pese a que es una actividad nueva, los alumnos no podrán permitirse el lujo de tener despistes como olvidos de material –que suele ser siempre el clásico–, pues se está trabajando con alumnos que ya han adquirido con el paso del tiempo cierto grado de madurez y eso, unido a la capacidad de ordenar prioridades, no pueden dar cabida a estos olvidos. Al fin y al cabo, la esencia del proyecto está ahí, en la manipulación del material junto al aprendizaje de una segunda lengua. Todo de manera simultánea.

Como se puede observar, conforme las sesiones iban teniendo lugar, la extensión en la explicación de la propuesta iba siendo cada vez más breve. El motivo fundamental es el nivel de participación del alumno: mientras que en la primera el rol protagonista está de la mano del maestro, el cual explica de manera detallada y sin dejar de lado ni un solo ápice el proyecto a los alumnos mientras que éstos hacen el papel de meros receptores, cuando se ponen manos a la obra el docente queda en un segundo plano, actuando únicamente de guía y de apoyo ante los problemas de los estudiantes. Un

apoyo dividido entre sus conocimientos y las fuentes de información provenientes de los medios audiovisuales.

A lo largo de este epígrafe, asimismo, se ha hecho referencia, conforme iba siendo relevante, tanto a los objetivos como a las competencias que se espera desarrollar en los alumnos. Sin embargo, a duras penas se ha mencionado lo relacionado con la evaluación de esta nueva propuesta. La razón, después de todo, es simple: no puede dividirse de manera tajante qué se va a evaluar en cada una de las sesiones, pues carecería totalmente de sentido el establecer unos objetivos concretos a cumplir para una determinada fecha cuando lo que se busca realmente es que el alumno se quede con ese aprendizaje a largo plazo y sea capaz de darle una utilidad una vez que el proyecto haya concluido. Al igual que con el cumplimiento de objetivos, solo si se observa minuciosamente el comportamiento y las acciones del niño del principio al final del proyecto se corroborará si éste ha cumplido con las expectativas. Por lo tanto, se llevará a cabo una evaluación continua del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proyecto será presentado, en lo que a evaluación se refiere, como una actividad más, sin estar por debajo o por encima de ninguna otra y sin someter al alumnado a una presión innecesaria –con una prueba escrita, por ejemplo– con el fin de demostrar si ha aprendido más o menos en base a una nota. Al fin y al cabo, es algo relativo, pues es complicado saber a ciencia cierta se desconoce hasta qué punto el trabajo en equipo ha influido en la mejor o peor presentación del proyecto. Sin embargo, y pese a no darle un peso concreto en la evaluación al considerarse como una actividad más, la seriedad en la realización del mismo debe ser algo que se quede patente entre los alumnos.

Todo esto también incluirá una autoevaluación por parte del docente, el cual intentará sopesar en qué medida su participación ha propiciado la mejor o la peor realización del proyecto una vez que éste haya concluido. Y, si el maestro se propone añadir más dificultad e indagar al máximo para conocer qué tipo de enseñanza ven desde otros ojos, puede ser de utilidad la tabla que presenta Daoud (2007) –siempre adaptándose al curso y al nivel cognitivo de los alumnos (véase Figura 3)–:

Curso.....Fecha.....

Escala de evaluación del desempeño docente

De acuerdo a su apreciación de la clase responda las afirmaciones acuerdo a la escala siguiente:

1. Nunca 2. Muy pocas veces 3. A veces 4. Frecuentemente 5. Muy Frecuentemente 6. Siempre

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PUNTAJE					
	1	2	3	4	5	6
1. Al inicio de la clase comunica los objetivos y/o competencias a lograr.						
2. Realiza clases que aumentan el interés del alumno por los temas tratados.						
3. Se muestra responsable y trasmite valores que contribuye al desarrollo de los estudiantes.						
4. Nos estimula cuando mejoramos nuestro rendimiento.						
5. Da explicaciones en clase, fáciles de comprender.						
6. Muestra dominio de la asignatura que enseña.						
7. Promueve en los estudiantes el pensamiento crítico y reflexivo.						
8. Muestra una actitud abierta hacia el diálogo con los alumnos.						
9. Inicia y termina sus clases puntualmente.						
10. Atiende las consultas que se le hacen fuera de clase.						
11. Ayuda al alumno para el logro del autoaprendizaje.						
12. Está dispuesto a aclarar lo que no se entiende en clase.						
13. Motiva a tener una actitud de investigación hacia su materia.						
14. Satisface las expectativas académicas de los alumnos.						
15. Sugiere actividades interesantes relacionadas con la asignatura para realizar en clase.						
16. Muestra disposición por comunicar nuevos descubrimientos relacionados con su materia.						
17. Impulsa el trabajo en equipo.						
18. Califica objetivamente de acuerdo al rendimiento del alumno.						
19. Las lecturas y/o ejercicios que propone son útiles para la formación sustantiva.						
20. Al impartir la clase mantiene la atención de los alumnos.						
21. Enseña contenidos actualizados y pertinentes al tema en estudio.						
22. Estimula la participación en clase.						
23. Da instrucciones claras cuando asigna un trabajo.						
24. Utiliza los resultados de las evaluaciones para revisar los temas que no se han entendido.						
25. Respecto a la habilidad general para la enseñanza, el docente es: 1. Muy deficiente 2. Deficiente 3. Regular 4. Buena 5. Muy buena 6. Excelente						
26. Comentarios:						

FIGURA 3: Descripción de criterios y puntajes. Daoud, A. (2007). *Propuesta de Autoevaluación Docente*. Buenos Aires (Argentina). *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales* Vol. 4 (9). (p. 19).

Por último, los alumnos realizarán un *peer-assessment* a sus compañeros de manera anónima, pero siempre especificando a qué grupo están evaluando. Esto quedará en manos del docente, el cual comprobará si comparte opiniones y críticas constructivas con sus pupilos (véase Figura 4):

¿QUÉ HABÉIS APRENDIDO?	
¿OS HA GUSTADO LA EXPOSICIÓN? ¿POR QUÉ?	
¿HABÉIS TENIDO DIFICULTADES EN ENTENDER A LOS COMPAÑEROS? ¿POR QUÉ?	
¿CAMBIARÍAIS ALGO? ¿EL QUÉ?	

FIGURA 4: Tabla de *Peer-assessment*. Elaboración propia.

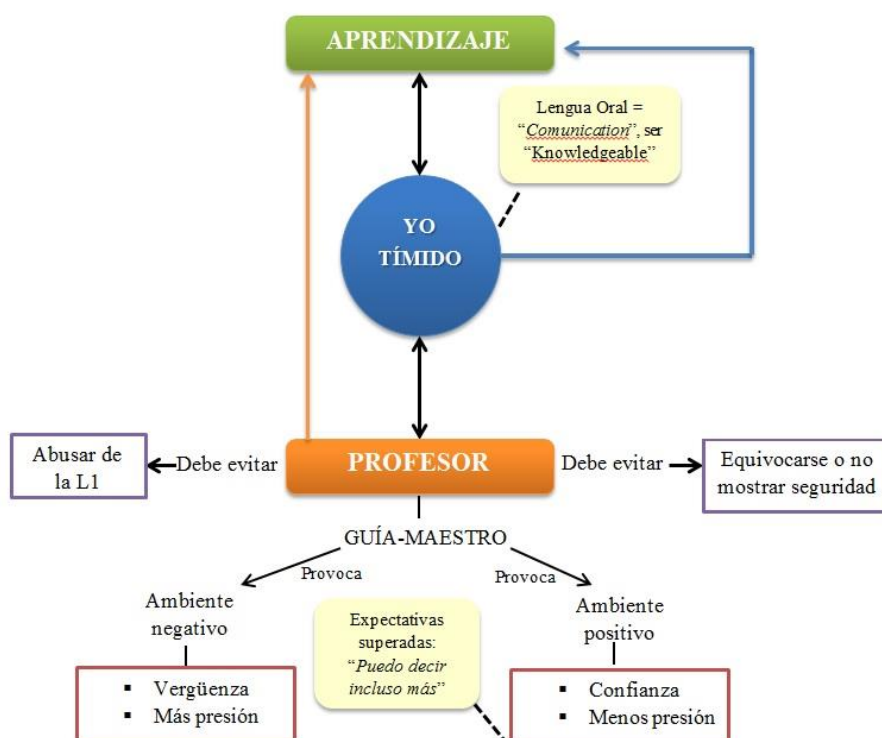
5. Conclusiones

Este es ya el último epígrafe de este proyecto. Tras ir detallando de la manera más exhaustiva posible el resumen de la intervención en sí con sus correspondientes propuestas de mejora, corresponde, a continuación, llegar a unas claras conclusiones sobre lo que ha significado este TFG. Es evidente que ha supuesto toda una fuente de conocimientos, especialmente, a nivel oral, en cuanto a que “nos brinda una estructura conceptual rica y sutil para analizar en qué consiste esta destreza comunicativa. Si entendemos la complejidad de esta habilidad, podremos entender mejor las dificultades de nuestros alumnos, pudiendo diseñar actuaciones didácticas más eficaces y fundamentadas” (Baralo, 2000, p. 1). Por otro lado, la experiencia enriquece tanto para renovar o actualizar aquellos saberes que ya se conocían como para descubrir que, en la docencia, es tarea prácticamente imposible saberlo todo a ciencia cierta, pues constantemente se encuentran casos nuevos que analizar y perfiles individuales a los que atenderse y prestar los servicios y/o atenciones que requieran. Así pues, todo debe empezar a partir del propio maestro, el cual, a mi juicio, debe crear un perfil de sí mismo que reúna las características necesarias para saber cómo captar la atención de los alumnos. Con este Proyecto, se ha reforzado la concepción de que la docencia no es solo una simple transmisión de conocimientos, sino que va más allá, puesto que, si dependieran únicamente de sí mismos, cada alumno captaría la información que considerase relevante o fuese de su interés, pero difícilmente sería capaz de construir una idea global de lo que se le está enseñando:

De ahí la importancia de establecer un puente intercomunicante entre teoría del conocimiento y enseñanza (...). Un conocimiento no es solo algo dado, no es solo un producto; es también una manera de pensar ese producto y, por tanto, de recrearse como producto o crear a partir de él otro producto. (Anónimo, párrafos 5 y 6 extraídos de la página web <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/reencuentro/no26/Docencia/docen.htm>).

Si el educador no es capaz de comprender el propio fenómeno educativo, es decir, “la tarea de prestar atención, fomentar y guiar a los niños en su crecimiento como

seres humanos responsables, social y ecológicamente conscientes de que se respeten a sí mismos” (Maturana y Rezepka, 2002, p. 10), en ningún momento podrá aportar totalmente todos los elementos necesarios para lograr un aprendizaje completo, el cual incluye, centrándose en el tema principal de este trabajo en cuestión, la oralidad en lengua inglesa en el aula. Con el desarrollo del presente proyecto, se ha visto reflejada la importancia real del habla en una segunda lengua, la cual sigue un tanto infravalorada en el sistema educativo actual frente a la competencia relacionada con la lectura y la escritura, dado que, salvo casos especiales en los que las explicaciones pasan a ser escritas, la comunicación entre toda la comunidad educativa es eminentemente oral (Cabezuelo, 2005). Además, tal y como afirma Agustín (s.f., p. 161-162), “la lengua oral es natural e intrínseca al ser humano y se desarrolla en el niño (...) sin esfuerzo y de manera irreversible”. Bajo mi punto de vista, esta afirmación, aunque nos hace conocedores de la realidad en el aula a la hora de trabajar la capacidad oral tanto en un primer como en un segundo idioma, estaría sujeta a cambios en ocasiones individuales y/o personalizadas dentro de la necesidad específica de cada uno. Una de las circunstancias más comunes y, al mismo tiempo, de difícil solución a corto plazo es aquella relacionada con el miedo a hablar en público y más tratándose, como es el tema central de este proyecto, de *Making presentations*. Para ello –y para saber cómo lidiar con este problema– he llegado a la conclusión de que puede resultar factible utilizar el esquema que sigue, de elaboración propia aunque basado en el de Cabezuelo (2006):



Igualmente, ya no solo con la realización de un plan de esta índole, sino con los conocimientos adquiridos durante estos cuatro años de formación, se descubre que la docencia es una profesión desarrollada en un contexto social y cuya finalidad es conseguir la preparación del alumno para la vida en sociedad –“teniendo como fin crear un nuevo ser social a partir del ser egoísta del recién nacido, teniendo como objetivo final conseguir que el individuo se asemeje al ideal de hombre labrado por la sociedad” (García, s.f., párrafo 4)–. No se puede esperar que, sin haber asimilado el rol de educador, éste solucione posibles problemáticas que se den en la clase, pues estos harían se harían mucho más patentes en el aula en el momento de la interacción, una problemática que ha significado el enfoque principal de este trabajo.

Más allá de esto, a lo largo de este tiempo he adquirido una serie de competencias que han estado en constante desarrollo durante mi etapa de formación y, una vez llegada a esta fase pre-profesional de la docencia me veo en la disposición de argumentarlos como sigue a continuación:

- He realizado reflexiones sobre las nuevas formas y/o tendencias en la evaluación del aprendizaje de los alumnos, viéndome con la suficiente autonomía a la hora de mostrar mi conformidad o disconformidad con las mismas (Competencia de Evaluación y Control). Esto pudo hacerse patente a la hora de realizar la propuesta de mejora, en la cual cambiamos el sistema de evaluación, suprimiendo cualquier nota numérica o porcentaje y convirtiéndolo en una actividad más, aunque distinto a lo que se estaba acostumbrado. Igualmente, añadí una autoevaluación para el propio docente, así como un *peer-assessment* para los alumnos con el fin de que alcancen un óptimo nivel de criticidad consigo mismos, aprendiendo a separar los hechos de las opiniones, así como de los éxitos y los fracasos.

- Análisis críticos y objetivos de la práctica realizada por los estudiantes, teniendo en consideración, también, los errores que los docentes hayamos podido cometer, tanto en conjunto en el desarrollo de la intervención que se hizo en un primer momento como en la propuesta de mejora que yo misma he descrito, prestando atención, igualmente, a la experiencia previa que los estudiantes hayan tenido con actividades

de esta índole y ser consciente de las consecuencias que haya dado lugar una pobre introducción anterior (capacidad Crítica y Autocrítica).

- A mi juicio, también se puede incluir la capacidad de Diseño y Construcción de Instrumentos para realizar la actividad. Al ser algo que requería, no solo de participación por parte de los alumnos en lengua inglesa, sino de una constante manipulación de materiales, se han obtenido de manera satisfactoria una serie de elementos que se convirtieron en indispensables para la realización de las exposiciones –discos de Newton caseros, rieles a modo de circuitos, agujas como imanes...–, siendo consecuente con el resultado que se podría haber obtenido en caso de haber dispuesto de más sesiones para trabajar esta fase manipulativa del proyecto.

- Mi propio punto de vista, si considero todo desde una perspectiva crítica, es que he conseguido llegar a definir un plan de formación continua de manera personal, pudiendo detectar, ya no solo las necesidades que los alumnos requieran a nivel individual o de grupo-clase, sino las mías propias, qué es lo que me motiva y en qué quisiera mejorar (Gestionar Profesionalmente la Institución). En definitiva, a ir recabando información sobre mis propias actuaciones y resolver preguntas como, entre otras, las siguientes:
 - ¿Estoy satisfecha con lo que estoy haciendo?
 - ¿Lo que intento transmitir llega realmente a los alumnos? ¿Hasta qué punto?
 - ¿Qué recursos me gustaría utilizar y aún no he usado?
 - ¿Podría distribuir mejor el tiempo para cada actividad?
 - ¿Me estoy aislando en mi docencia o sigo contando con el equipo docente?
 - ¿Soy lo suficientemente activa en mi trabajo?

El planteamiento de estas preguntas responde, sin duda, al anhelo del desarrollo de la capacidad de autocrítica y progreso, pues, en numerosas ocasiones y más teniendo presente la breve experiencia previa en la docencia, en el momento en que llevamos a cabo un proyecto, independientemente de su índole, solemos caer en el error de tener únicamente en cuenta el resultado final, sin parar a reflexionar en aspectos tan básicos

como la organización del aula, el beneficio causado en los alumnos y, por supuesto, el propio bienestar del docente.

Pero, por mucho que la teoría fundamente estas afirmaciones y preguntas, no debe quedar en un segundo plano la experiencia propia. De aquellos que llevan la enseñanza como forma de vida es sabida la resistencia que suelen mostrar muchos los estudiantes ante proyectos o condiciones que se alejan de su propia cotidianeidad. En ocasiones, un énfasis excesivo hacia lo novedoso puede conseguir la reacción contraria en los educandos, mostrándose reacios e incluso apáticos hacia la nueva situación, pues, si no es convenientemente explicada, pueden no saber cómo afrontarla. Sentirse inseguros, incluso bloqueados, con lo cual, la intención inicial de “despertar curiosidad e interés” con vistas a una mayor motivación y participación termina por producir el efecto justamente contrario. Sin embargo, utilizando las pautas adecuadas, los proyectos más innovadores pueden llegar a ser útiles y valiosos de cara a producir “mejoras apreciables y significativas, tanto en la docencia del profesor, como en el aprendizaje de los estudiantes, contribuyendo a la mayor satisfacción y bienestar de ambos al implicarse en las actividades de docencia y aprendizaje” (García y Poblete, párrafo 60).

Volviendo, por último, a lo que ha sido el hilo conductor de este TFG, a saber, una profundización en el análisis de las posibilidades de optimización en lo relativo a la enseñanza de la expresión oral en clase, y aun siendo susceptible de mejora, su realización ha valido, también, para hacer énfasis en el papel que juega el profesor a la hora de llevar a cabo su estrategia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Podemos encontrar el caso de un docente activo, dinámico y con un tremendo afán de enseñar – siempre dando por hecho que estamos hablando de una persona con vocación– que quiera exponer sus intervenciones o sus proyectos con un énfasis tal que, a riesgo de no ser un buen docente a ojos de los demás, no mida adecuadamente la dificultad que pueden éstas tener para sus pupilos. O bien se encuentra la situación opuesta, aquella persona pausada y sosegada que no haga correctamente lo estipulado en el programa curricular –enseñar ciertos conocimientos en una franja determinada de tiempo–. Se debe alcanzar el término medio, esto es, llevando a cabo una metodología consistente, con el fin de conseguir que sus alumnos alcancen un aprendizaje significativo a la par que constructivista, lo cual ayuda al alumnado a crear su propio conocimiento y elaborar

sus propias hipótesis en lugar de encontrarlo elaborado previamente sin haber realizado ningún esfuerzo. “El conocimiento más importante es distinto para cada grupo e individuo, luego es preferible darles las herramientas para construirlo; cada uno de ellos sabrá lo que es mejor para sí, según su estructura previa” (Saborío, Rodríguez y Chamorro, 2010, párrafo 26).

Para concluir, he de decir que, pese a que se trataba de un proyecto totalmente nuevo e incluso ambicioso por parte de nosotros, los autores, por llevarlo a la perfección, bien es cierto que ha supuesto un punto de inflexión entre nuestra etapa pre-profesional a la profesional, en la cual, si no nos separamos de la línea marcada, posiblemente logremos unir de manera correcta los componentes que nos dirigen al éxito. Como dijo Arturo Graf (s.f.), “excelente maestro es aquel que, enseñando poco, hace nacer en el alumno un deseo grande de aprender”.

6. Referencias bibliográficas

Agustín, M. P. (s.f.). *La importancia de la Lengua Oral en la clase de ELE: Estudio Preliminar de las Creencias de Aprendices*. Universidad de la Rioja. La Rioja. Recuperado el 20 de mayo de 2014 en dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2416392.pdf

Anónimo (2008). *Escuela y Burocracia. La Autonomía de las Prácticas Escolares*. Recuperado el 22 de mayo de 2014 en <http://antropologia-online.blogspot.com.es/2013/09/escuela-y-burocracia-la-autonomia-de.html>

Anónimo, (s. f.). *La docencia como construcción del conocimiento*. Biblioteca Digital CONEVyT. Recuperado el 20 de mayo de 2014 en <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/reencuentro/no26/Docencia/docen.htm>

Barrera, I. (Septiembre 2009). *Motivación a la lectura en el aula de inglés*. Recuperado el 12 de abril de 2014 en www.csic-sif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista.pdf/Numero_22/ISABEL_BARRE_RA_BENITEZ02.pdf

Baralo, M. (2000). *El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE*. Carabela, Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas, No. 47. Madrid. Recuperado el 20 de mayo de 2014 en <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/8.Baralo1.pdf>

Belver, C. (Febrero 2013). *La importancia de motivar el interés en nuestros alumnos. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N°XX (Año XIV, Vol. 20, Febrero 2013)*. Buenos Aires (Argentina). Recuperado el 13 de abril de 2014 en

http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=429&id_articulo=8918

Cabezuelo, M. (2005). *El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE*. Recuperado el 21 de mayo de 2014 en <http://www.sgci.mec.es/redele/Biblioteca2006/MargaritaCabezuelo.html>

Cabezuelo, M. (2006). *La presencia de la expresión oral en el aula de ELE*. Biblioteca Ministerio de Educación y Ciencia (España). Recuperado el 21 de mayo de 2014 en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_02Cabezuelo.pdf?documentId=0901e72b80e3a027

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, Knowledge and Action Research*. Londres (Reino Unido): Falmer.

Coll, C. & Martín, E. (1990). *Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Crespo, J. C. (2011). *Distinción entre el profesor que usa TIC y el que no*. Recuperado el 22 de mayo de 2014 en <http://agora.grial.eu/tics/2011/10/12/distincion-entre-el-profesor-que-usa-tic-y-el-que-no/>

Daoud, A. (2007). *Propuesta de Autoevaluación Docente*. Buenos Aires (Argentina). Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales Vol. 4 (9).

Delgado, A.M. & Oliver, R. (Abril 2006). *La evaluación continua en un nuevo escenario docente*. España: Doyma.

Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París (Francia): Santillana. Ediciones UNESCO. Recuperado el Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Aprendizaje cooperativo y educación multicultural*. Madrid: Pirámide. Recuperado el 7 de abril de 2014 en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Domingo, J. (1989). *¿Qué y cómo enseñar? El curriculum como lugar de experimentación y área de conflicto*. Quina, p. 38.

Escalona, A. I. y Loscertales, B. (2007): Pautas y materiales para el aprendizaje de competencias de comunicación en los nuevos títulos de grado. Alicante, V Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria. Recuperado el 13 de abril de 2014 en http://ice.unizar.es/gidocuz/calidad/materiales_06.php

García-Olalla, A. & Poblete, M. (2002). *Una experiencia de aprendizaje cooperativo entre profesorado en el desarrollo de un proyecto de innovación docente. El grupo de trabajo, apoyo clave para la innovación*. Recuperado el 20 de mayo de 2014 en <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/Comunicacion.JAC.07.htm>

Gómez, R., Valbuena, R. & Brotons, J.M. (2009). *Primary Education. Science 6. Teacher's Book*. España: Anaya.

González, D. & Díaz, Y. M. (2006). *La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de Psicología*. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado el 13 de abril de 2014 en www.rieoei.org/investigacion/1379Gonzalez.pdf

- Hiler, W. & Paul, R. (2006). *Ideas para promover el aprendizaje activo y cooperativo*. Recuperado el 7 de abril de 2014 en <http://www.eduteka.org/27IdeasPracticas.php>
- León, S. (2009). *¿Por qué es necesario el período de adaptación en la Educación Infantil?* Innovación y Experiencias Educativas. Granada. Recuperado el 22 de mayo de 2014 en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/SONIA_LEON_1.pdf
- López, J. et al (2008). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP). Recuperado el 7 de abril de 2014 en http://www2.sepdf.gob.mx/info_dgose/textos_digitales/archivos/cd1/orientacion.es.pdf
- Maturana, H. & Rezepka, S. N. (2002). *Formação humana e capacitação*. Vozes. Petrópolis (Brasil).
- Martínez, M. (1996). *La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación*. Tesis doctoral. Barcelona: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- McClelland, D. (1965). *Toward a Theory of Motivation Acquisition*. Recuperado el 6 de abril de 2014 en http://media.johnwiley.com.au/product_ancillary/64/04702605/DOWNLOAD/chapter08.pdf

- Olías, F. (2007). *Estrategias para la mejora de la gestión de aula*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla). Recuperado el 19 de mayo de 2014 en http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/f90a12bb-7722-4e36-a558-d5fb6b02b531/estrategias_mejora_gestixn_aula_j.vaello.pdf
- Palomo, Ruiz & Sánchez (2006). *Las TIC como agentes de innovación educativa*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Recuperado el 12 de abril de 2014 en http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~escuelatic20/didactica/tic_agentes_innovacion_educativa.pdf
- Palos, J. M. (1998). *Educación para el futuro. Temas transversales del Currículum*. Bilbao: DESCLÉE DE BROUWER, S.A.
- Saborío, T., Rodríguez, P. & Chamorro, J. (Abril 2010). *Enfoque constructivista: ventajas y desventajas*. Universidad Estatal a Distancia, San José (Costa Rica). Recuperado el 20 de mayo de 2014 en <http://uned2010-2.wikispaces.com/Art%C3%ADculos>
- Tena, S. (2009). *El tratamiento de las competencias básicas en el aula de inglés*. Priego de Córdoba (Córdoba). Recuperado el 6 de abril de 2014 en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_23/SANDRA_TENA_DIAZ02.pdf
- Vilà i Santasusana, M. (Diciembre 2011). *Seis criterios para enseñar lengua oral en la Educación Obligatoria*. Recuperado el 6 de abril de 2014 en <http://leer.es/wp-content/uploads/publicaciones/PDFs/201112.pdf>

Zabalza, M. A. (2011). *El Prácticum en la Formación Universitaria: Estado de la Cuestión*. Recuperado el 22 de mayo de 2014 en http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_02.pdf

ANEXO I: TABLA DE INTERVENCIÓN DOCENTE

Actividad	<u>Temporalización</u>	Modalidad de agrupamiento	Material	Procedimientos (estrategias y técnicas) de aprendizaje utilizados por los alumnos	Actuación didáctica de la profesora / del profesor en prácticas
Oral <u>Interaction</u>	3 o 4 sesiones de 1 hora	Por parejas (salvo un grupo de 3 personas)	<p>Canicas Imanes Papel Lápices Vasos Botellas Leche Rieles Cobre Láser ...</p> <p>En función de la actividad, se precisaron materiales diferentes</p>	<p>Mejora de la actividad mecanógrafa en la 2ª lengua.</p> <p>Afinación de búsqueda de ejemplos de los experimentos</p> <p>Preguntas constantes entre compañeros sobre las características de sus exposiciones</p> <p>Recordar palabras clave de los guiones para aprender mejor el mismo</p> <p>Observación y espíritu autocrítico</p>	<p>Observación sobre la adaptación de los alumnos a la nueva gestión del aula.</p> <p>Resolución de dudas gramaticales sin proporcionar <i>full sentences</i>.</p> <p>Grabación de todas las exposiciones y compararla con anteriores actividades para comprobar su evolución en el habla inglesa</p>

ANEXO II: TABLA DE INTERVENCIÓN DOCENTE (PROPUESTA REFORMULADA)

Actividad	Temporalización	Modalidad de agrupamiento	Material	Procedimientos (estrategias y técnicas) de aprendizaje utilizados por los alumnos	Actuación didáctica de la profesora / del profesor en prácticas
Oral Interaction	3 o 4 sesiones de 1 hora	Por parejas (salvo un grupo de 3 personas)	<p>Canicas Imanes Papel Lápices Vasos Botellas Leche Rieles Cobre Láser</p> <p>...</p> <p>En función de la actividad, se precisaron materiales diferentes</p>	<p>Preguntas para captar el carácter transversal de la actividad</p> <p>Afinación de búsqueda de ejemplos de experimentos, consultando páginas <i>web</i> en inglés</p> <p>Autonomía e iniciativa personal a la hora de trabajar el proyecto fuera del aula con su compañero/a de trabajo mediante ensayo-error</p> <p>Recordar palabras clave de los guiones para aprender mejor el mismo</p> <p>Observación y espíritu autocrítico unido al <i>self-assessment</i></p>	<p>Observación sobre la adaptación de los alumnos a la nueva gestión del aula.</p> <p>Resolución de dudas gramaticales sin proporcionar <i>full sentences</i>.</p> <p>Grabación de todas las exposiciones y compararla con anteriores actividades para comprobar su evolución en el habla inglesa</p> <p>Evaluación mediante observación y apuntamiento, eliminando el hándicap de la calificación con nota numérica</p> <p>Autoevaluación del docente</p>