



Facultad de Ciencias de la Educación
Trabajo Fin de Grado

GRADUADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
Mención en Lengua extranjera

DINAMIZACIÓN DE LAS CLASES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA
EN ADULTOS DE FORMACIÓN BÁSICA II

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

Tutora: **Begoña Souvirón López**

Curso académico: 2013/14

TÍTULO.

DINAMIZACIÓN DE LAS CLASES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN ADULTOS DE FORMACIÓN BÁSICA II

RESUMEN.

Este TFG aborda los puntos más destacados de mi experiencia durante mis Prácticums así como mi reflexión teórica sobre los mismos.

Se indican los hitos clave del aprendizaje que he ido realizando al cursar el Grado en Educación Primaria, centrándome en la enseñanza de idiomas (Inglés), al pertenecer a la Mención en Lengua Extranjera-Inglés, y en cómo he adaptado las distintas técnicas estudiadas en dichas asignaturas específicas a la hora de planificar mis intervenciones en el Prácticum III.2, así como en su implementación.

Al realizar mis tres últimos períodos de prácticas en un Centro de educación para adultos, he sido consciente de las dificultades a las que habré de hacer frente en este tipo de enseñanzas. El alumnado adulto-maduro, perteneciente a la Formación Básica II, se convierte así en el protagonista de mi intervención práctica planificada y de la propuesta de implementación, que pretende poner en juego un dinamismo pedagógico capaz de activar su aprendizaje del inglés como Lengua extranjera.

PALABRAS CLAVE: Adultos-maduros, Lengua Extranjera-Inglés, Evaluación, Estilos de aprendizaje, PNL

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA EXPERIENCIA DEL GRADO Y PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA DOCENCIA.....	5
3. PROYECTO DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA DISEÑADO Y DESARROLLADO DURANTE EL PRÁCTICUM III.2.....	12
3.1. MARCO LEGAL.....	12
3.2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	14
3.3. CONTEXTO DEL CENTRO EDUCATIVO, METODOLOGÍA Y DESCRIPCIÓN DEL GRUPO CLASE.....	18
3.3.1. Contexto del Centro educativo.....	18
3.3.2. Metodología del Centro educativo.....	19
3.3.3. Descripción del Grupo-clase.....	20
3.3.4. Organización físico-espacial y temporal de la clase.....	20
3.4. EVIDENCIAS DE INTERVENCIÓN DESARROLLADAS EN EL PRÁCTICUM III.2.....	21
3.4.1. <i>THE FOOD</i>	22
3.4.1.1. <i>Look and find. Aprendo los colores (Conocimiento previo)</i>	22
3.4.1.2. <i>¿Qué llevo en la bolsa de la compra? Identificamos y describimos los alimentos</i>	23
3.4.1.4. <i>Food Bingo! Escucho-Identifico</i>	25
3.4.1.5. <i>Hey, Mr. Waiter! Using songs in the classroom</i>	26
3.4.1.6. <i>The Kitchen. Aprendiendo el nombre de los alimentos</i>	27
3.4.1.7. <i>Diálogo “in the Restaurant”. Aprendemos a pedir</i>	28
3.5. EVALUACIÓN.....	29
3.6. PROPUESTA REFORMULADA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	31
4. CONCLUSIONES.....	44
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45
5.1. <i>Materiales y Recursos didácticos</i>	45
5.2. <i>Fuentes Legislativas</i>	48
5.3. <i>Webgrafía</i>	49
ANEXOS.....	50

1. INTRODUCCIÓN.

La temática de mi Trabajo Fin de Grado está marcada por el hecho de haber realizado los Prácticums en un Centro de Educación permanente de adultos.

La escuela sigue siendo hoy en día uno de los principales agentes socializadores, encargada de transmitir la cultura. Por lo que el docente posee un importante papel en cuanto acompañante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, se hace necesario que los maestros en formación puedan contrastar los contenidos teóricos del Grado con su puesta en acción en las aulas mediante los Prácticums.

Me ha preocupado siempre el fracaso escolar, por qué se produce y cómo las personas que no encajan en las normas aceptadas terminan abandonando el sistema educativo. Gracias a mis estancias prácticas he podido palpar esa realidad. Ver de primera mano la situación vital generada por la circunstancia de abandono o fracaso escolar, pero también la ilusión por aprender, la alegría de los primeros logros conseguidos, el coraje de volver a intentarlo como una decisión personal,... Ante ello, nuestra disposición como profesores no puede ser ofrecerles más de lo que obtuvieron entonces, porque algo en ese proceso fallaba, algo les impidió llegar, y no podemos consentir que ocurra lo mismo de nuevo.

Es por ello que tendremos que hacer un esfuerzo para que nuestro discurso conecte con cada uno de nuestros alumnos, entender cuál es su motivación, sus intereses y su nivel de competencia. Lograr desplegar un planteamiento atractivo y dinámico de forma que su curiosidad se convierta en una herramienta para su propio aprendizaje. La atención a la diversidad puede ser una de las claves que nos permitan caminar en esa senda. Un *aula diferenciada* atiende a los distintos estilos de aprendizaje (a los tipos de inteligencias de acuerdo con la teoría de Howard Gardner, a los sistemas de representación de la realidad como establece la Programación Neurolingüística,...) del alumnado, puede proporcionar experiencias de aprendizaje exitosas y por lo tanto desarrollar su confianza y actitudes positivas hacia el aprendizaje de la Lengua Extranjera (LE). Ante ello me parece preciso

señalar que para estos alumnos mayores el aprendizaje de la LE constituye un verdadero reto por razones tan variadas como la vergüenza, la pronunciación,... que no se encuentran en otras materias. La experiencia de la que nos habla Delicado et al. (2008) presenta una metodología que enlaza la aplicación de los estilos de aprendizaje a la enseñanza de idiomas a adultos con la que se *“pretende ayudar a solventar (...) el sentimiento de frustración de muchos adultos (...) cuando se enfrentan al aprendizaje de una segunda lengua”*.

A través del TFG he realizado una profunda reflexión sobre los motivos que me llevaron a elegir cursar este Grado, así como las ideas previas que portaba cuando lo empecé, y lo más importante: cómo ha cambiado mi visión sobre el papel del profesor y de los alumnos a lo largo del camino.

Precede al proyecto de implementación un marco jurídico de la evolución que el tratamiento de la educación de adultos ha tenido en nuestro país, un planteamiento teórico sobre las especiales características que presentan los adultos maduros a la hora de aprender una Lengua extranjera, así como de la contextualización del Centro educativo y grupo-clase al que está dirigido. He evaluado exhaustivamente mis intervenciones en el Practicum III.2 para realizar la implementación presentada en este trabajo. A través de dicha evaluación he sido capaz de reconocer los fallos para reelaborar la propuesta aquí presentada. Con ello he constatado, una vez más, la importancia que posee la reflexión sobre la propia práctica docente para poder mejorar día tras día y no caer en el inmovilismo, que lleva sin duda al fracaso. Por último he plasmado en el apartado de las conclusiones las ideas resultantes de la elaboración del mismo.

2. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA EXPERIENCIA DEL GRADO Y PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA DOCENCIA.

Raras veces la vida te ofrece la oportunidad de dar un giro de timón a tus expectativas y trayectoria. La decisión de empezar Magisterio tuvo ese efecto en mí. A pesar de provenir de un planteamiento muy alejado de la Educación, el Derecho, y que gozase de un empleo solvente, la experiencia de asistir al Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) despertó en mí la vocación docente. Durante estos cuatro años he batallado incansablemente por lograr compatibilizar mi trabajo con jornadas maratónicas de clases y trabajos, pero creo que ha merecido la pena. He aprendido mucho y conocido a grandes personas, profesores y compañeros.

Partiendo de los diversos portafolios, memorias y de mis recuerdos sobre mi experiencia así como de lo aprendido a lo largo de estos cuatro años de carrera, me dispongo a reflexionar sobre las cuestiones que me han permitido profundizar en mi aprendizaje y en el ejercicio de la profesión docente. Esta práctica reflexiva resulta fundamental para nuestro desarrollo como maestros, porque nos hace más responsables de nuestro trabajo, implica ser consciente de la situación, de cómo estoy llevando a cabo mi labor, sus consecuencias e implicaciones.

Con la mochila llena de inquietudes llegué a la carrera con una idea muy difusa de lo que en ella habría de encontrar. Poco a poco he modificado muchas de las ideas previas que tenía. Desde pequeña he estudiado idiomas, siendo consciente de la relevancia que está adquiriendo saber idiomas hoy en día, poder comunicarte con otros en una lengua diferente a la materna, por lo que optar por la Mención de Lengua extranjera-Inglés fue casi una elección natural. Las asignaturas de la Mención me han aportado una visión didáctica de los idiomas con la que me hallo totalmente en consonancia.

Como maestros de Inglés no podemos olvidar que nuestro uso de la lengua será a menudo la principal fuente de entrada de LE. El aula puede ser el único espacio donde los alumnos estén en contacto con el Inglés. Así, el uso del *classroom language* persigue que el

discente se vaya haciendo con la terminología de clase sin apenas darse cuenta, ya que se trata de palabras o frases cortas que se repiten a menudo (saludos, instrucciones, *feedbacks*,...). Me he dado cuenta de la importancia que tiene que se comiencen las clases dedicando un tiempo a realizar esas pequeñas rutinas (preguntar el día, el tiempo que hace,...), para pasar a continuación a exponer de forma breve qué vamos a ver ese día. Para Bruner (1983, 1990 según citado en Cameron, 2005) las *routines* favorecerán que tenga lugar el *Scaffolding* o Andamiaje, “*combinando la seguridad de lo familiar con la emoción de lo nuevo*”. Ello nos permitirá marcar los objetivos, y focalizar la atención, lo que resultará beneficioso tanto para ellos como para mí. Por otra parte, explicar en qué puede serles útil a su vida diaria, ayuda a los estudiantes adultos a entender sus metas para el aprendizaje durante la clase. Ésto les proporciona como estudiantes datos empíricos para evaluar el rendimiento (saben si han alcanzado las habilidades y conocimientos necesarios) y comprobar si la lección les ha resultado de interés, y les ha predispuesto a profundizar en sus conocimientos sobre el tema.

Por otra parte, tal y como establece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), me he dado cuenta de que aprender un idioma no es un fin en sí mismo sino que constituye un “*instrumento de comunicación interpersonal y una manera de ver el mundo*”. Así, cuando enseñamos Inglés también se enseñarán los aspectos de la cultura de sus hablantes, de su manera de vivir, de su idiosincrasia.

Se tiene que dar un énfasis especial al desarrollo de las habilidades y destrezas que faculten a las personas a comunicarse en distintos contextos. Con el fin de construir una adquisición del lenguaje más eficaz, los profesores tendrán que utilizar técnicas y enfoques que favorezcan la interacción real, el conocimiento social, el vínculo entre el significado y su contexto. Según Vygotsky (1979), todo “*el aprendizaje ocurre en las interacciones sociales con los demás*”. El aprendizaje se produce en las conversaciones, como resultado de la comprensión y la interpretación que nosotros mismos hacemos de lo que otros están diciendo.

Pinter (2006) sostiene que a pesar de que los niños adquieren el dominio de una lengua “con mayor facilidad” debido a la plasticidad de su cerebro, dotándoles de una gran capacidad de aprendizaje y motivación; no lo es menos, que debido a su conocimiento de su lengua materna (L1), los adultos pueden tener éxito al decidir aprender otra lengua (LE) y perfeccionarla, contrastando las diferencias y similitudes entre su L1 y la LE. Durante mis prácticas, las características del grupo-clase (compuesto por adultos) potenciaron que indagase en metodologías y enfoques que se adaptasen mejor y resultasen más adecuadas.

A través de la elaboración de las sesiones de clase y los materiales para utilizar durante las mismas he sido consciente de la transformación del currículum en unidad didáctica, y la planificación que conlleva cada lección. Al igual que en la definición de currículum de Stenhouse (1998) en el proceso de diseño curricular pasamos de los aspectos más teóricos (legislación y teoría) a los niveles más específicos, las lecciones. He aprendido a establecer objetivos y criterios de evaluación, así como los contenidos siguiendo los conceptos de *notions* y *functions*. Personalmente, creo que el trabajo en el aula ha constituido una oportunidad para demostrar los conocimientos y capacitación adquiridas en las asignaturas de la Mención de Inglés.

Esta puesta en práctica no ha resultado del todo fácil, ya que idear todas las actividades, tratando que éstas fueran coherentes, pero realistas, con un proyecto educativo innovador, ha requerido, además, una investigación minuciosa (“nada puede ser más teórico que una buena práctica”). La planificación de las lecciones así como la creación de materiales ha conllevado mucho tiempo. No en vano, el currículum es para Stenhouse (1980) “*el mejor medio por el que el profesor, en cuanto tal, puede aprender sobre todo esto, en tanto el currículum le capacita para probar ideas en la práctica, gracias más a su propio discurso personal que al de otros*”.

Por otra parte, la evaluación es, sin duda, uno de los capítulos más importantes a los que ha de atender un docente. Algo tan odiado y temido por muchos de nosotros como alumnos, ha supuesto un verdadero giro copernicano con respecto a mis creencias anteriores. Gracias a las asignaturas de mi Mención, he conocido el *Assessment for*

learning. En palabras de DCSF (2008 según citado en Maynard, 2012)

“is a powerful way of raising pupils’ achievement. It is based on the principle that pupils will improve most if they understand the aim of their learning, where they are in relation to this aim and how they can achieve the aim (or close the gap in their knowledge). It is not an add-on or project; it is central to teaching and learning”.

Así, debemos articular mecanismos mediante los cuales podamos extraer información sobre la aprehensión de los contenidos por parte de nuestros alumnos, sin que por ello obviemos la necesaria reflexión sobre la conveniencia de nuestras propias planificaciones (su posible mejora). De hecho, ofrecer al alumnado herramientas para que se autoevalúen les alienta a profundizar en el conocimiento que éstos poseen sobre su propio desarrollo formativo y personal, haciéndoles visibles lo que han aprendido, sus puntos fuertes y en lo que deben mejorar. La utilización de rúbricas permitirá a los alumnos conocer lo que se espera de ellos desde el primer momento, brindándoles una guía para que ellos mismos evalúen sus trabajos y los adapten a los indicadores de aprendizaje propuestos.

No podemos olvidar que, desde la perspectiva constructivista, nuestra misión en el proceso de enseñanza-aprendizaje será la de servir de guía a nuestros alumnos (Trianes y Gallardo, 2008), acompañarlos en su descubrimiento del mundo, en su proceso personal de aprendizaje, en lograr que sean aprendices autónomos a lo largo de sus vidas. Esta tendencia tiene más sentido aún en una sociedad como la actual en la que el conocimiento evoluciona y se desfasa muy rápidamente. No se trata de que acumulen conocimientos aislados de diferentes materias, sino de que los integren y “aprendan a aprender”.

Conocer el punto de partida de nuestros alumnos (Evaluación inicial) y sus características en cuanto Estilos de Aprendizaje, así como llevar a cabo un registro, a través de la observación, de su desarrollo y participación en las actividades propuestas, nos dará una visión global sobre los aprendizajes desarrollados. De esta forma, la evaluación medirá los progresos (el proceso) y no sólo los resultados. Para Maynard (2012), “*assessment and*

feedback is a two-way process between teacher and pupil”.

Cameron (2005) mantiene que el *Learner-centred approach*, en contraposición a la tradicional docencia existente centrada en el profesor (*Teacher-centred learning*), “*places the child at the centre of teacher thinking and curriculum planning, (...) [but] it is not enough. In centring on the child, we risk losing sight of what it is we are trying to do in schools, and of the enormous potential that lies beyond the child*”. Esta autora se muestra partidaria del *Learning-centred approach* pues dirige “su atención a las necesidades, capacidades, intereses de los alumnos y estilos de aprendizaje de los mismos. Se demanda de los alumnos que sean responsables, participantes activos en su propio aprendizaje. Los profesores deben crear un ambiente de aprendizaje cómodo para que todo ésto será posible”.

La *Action-Research* parece una herramienta de gran alcance para hacer frente a ciertos temas que nos preocupen de nuestra práctica docente a través de un plan de acción *in situ*, que pueda verificar los resultados y realizar cambios efectivos, redirigiendo nuestros esfuerzos. Su propósito según Chamot et al. (1998) será “*to gain understanding of teaching and learning within one’s classroom and to use that knowledge to increase teaching efficacy/student learning*”.

Metodologías como que el trabajo por proyectos sobre un determinado tema (*topic-based*) en la clase de Inglés promocionan el desarrollo de un gran número de actividades que impliquen personalmente al alumno. Inspirado en las ideas pedagógicas de J. Dewey, fomenta la adquisición autónoma del propio conocimiento. Se trata de una herramienta verdaderamente relevante en el contexto educativo como recurso alternativo a los libros de texto, les ofrece una visión holística del aprendizaje del tema. De este modo, se crea una verdadera necesidad y deseo de usar el inglés, pues se está interesado en comunicar, se ven expuestos a una variedad *inputs* dirigidos a comunicar, así como oportunidades de experimentar con el nuevo lenguaje (*outputs*).

La atención a la diversidad no puede ser un desiderátum en el aula, sino una

realidad. Así, la utilización de la Instrucción diferenciada en el aula (*Differentiated instruction*) va a posibilitar “una filosofía de enseñanza aprendizaje que reconoce que cada estudiante es único” (Theisen, 2002).

Según Alonso et al. (1997) “*el estilo de aprender es un concepto muy importante para los profesores, porque repercute en su manera de enseñar. El profesor (...) tiend[e] a enseñar como a él le gustaría que le enseñaran a él, es decir, enseña como a él le gustaría aprender, en definitiva, enseña según su propio Estilo de aprendizaje. (...) [Nos previene de los peligros que implica que] El Estilo de Enseñar preferido por el profesor puede significar un favoritismo inconsciente para los alumnos con el mismo Estilo de Aprendizaje, los mismos sistemas de pensamiento y cualidades mentales*”.

No resulta menos importante, crear un ambiente amistoso en el que los alumnos disfruten aprendiendo. Cuidar las emociones resulta de gran trascendencia. Según destaca Fritz (1976) el sentido del humor es “*requisito imprescindible en la tarea educativa*”.

A pesar de mi inicial inexperiencia en el dominio de habilidades de gestión del aula (*classroom management*), durante mis prácticas poco a poco me fui haciendo con cuestiones como el *feedback*, el control del tiempo en la ejecución de las actividades, posibilitando una “Educación lenta”, el uso de las *routines*, las pausas,... lo que ha resultado de vital importancia para el buen desenvolvimiento de las clases.

La exposición de trabajos en la facultad ha consolidado mi seguridad al hablar en público, lo que me ha preparado para las prácticas, en las que he procurado utilizar un lenguaje adecuado, pero asequible al alumnado destinatario. Tanto en las clases como en los documentos elaborados para las mismas he intentado incorporar una información clara y concisa, que tratase los aspectos más relevantes, que sirvieran como soporte escrito a “lo oral”, para poder desplazar el foco de atención hacia los propios alumnos y el desarrollo de sus destrezas, haciendo hincapié en las orales: *Listening, Speaking and Oral interaction*. Pues como dirían Hearn & Garcés (2008) “*en un contexto comunicativo el uso y desarrollo de todas las destrezas lingüísticas son importantes, todas ellas se benefician y potencian*

mutuamente, pero creemos junto a muchos otros autores (García Arreza y otros, 1994; Hrölich-Ward, 1995; Roth, 1998; Moon, 2000; Cameron, 2001) que atendiendo al aprendizaje inicial de una LE con alumnos de corta edad, hay un orden más conveniente. Este orden se corresponde con una visión diacrónica de escuchar, hablar, leer y escribir.”

Durante estos años ha ido incrementándose mi capacidad de trabajo en equipo, compartiendo la responsabilidad en los diferentes grupos de trabajo, facilitando la cohesión de los mismos así como procurando aportar soluciones a los problemas planteados. Ello me ha ayudado personal y profesionalmente, porque no sólo construíamos nuestro propio conocimiento haciendo los trabajos, sino también desarrollábamos nuestras habilidades sociales (nuestras capacidades para llevar a cabo un trabajo colaborativo). En mis prácticas participé activamente en las actividades formativas y lúdicas organizadas por el Centro. Las clases de Inglés fueron impartidas junto con mi compañera del Prácticum, lo que nos facilitó una atención más personalizada al alumnado, además de fomentar un intercambio de ideas, investigación conjunta, análisis y valoración de situaciones,...

Desde el punto de vista de los recursos, he intentado maximizar el uso de las nuevas tecnologías (cañón de luz, *power point*, videos de *youtube*,...), a pesar de mi conocimiento a nivel de usuario respecto al manejo de ciertas herramientas informáticas. He aprendido que la tecnología puede desempeñar un papel importante en el aprendizaje de los alumnos. Todo ello, puede contribuir a su desarrollo global y ofrecerles un espacio de aprendizaje rico y memorable, favoreciendo sus habilidades lingüísticas. También me di cuenta de que cuando se enseña LE puedo canalizar otra de mis grandes pasiones, la pintura. Cuando ideamos algunos recursos prácticos durante el curso, me encantaba usar mis habilidades artísticas. Me doy cuenta de la importancia de este descubrimiento puede suponer para mí en mi futuro próximo.

La ilusión y voluntad puestas en la labor desarrollada así como el trabajo de estudio y creación de materiales ha suplido muchas veces mi falta de experiencia.

3. PROYECTO DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA DISEÑADO Y DESARROLLADO DURANTE EL PRÁCTICUM III.2

3.1. MARCO LEGAL.

La educación de adultos responde en la actualidad a una concepción de la educación basada en la idea de aprendizaje a lo largo de la vida, así lo recoge la Ley Orgánica de Educación (LOE), quien además reconoce la educación permanente como principio básico del sistema educativo. Ello ha sido producto de la evolución que históricamente ha ido cristalizándose en los diferentes textos legales que han regulado esta materia en nuestro país.

Así, el Libro Blanco sobre la educación en España. Bases para una reforma (1969) y la Ley General de Educación (1970) seguían estableciendo un concepto “restrictivo” de educación permanente. Si bien, según Moreno (1992), podemos encontrar, antecedentes de una formación de adultos desde finales del XIX y a lo largo del siglo XX en la legislación educativa española. La LGE preveía la posibilidad de realizar estudios equivalentes a EGB, BUP y FP en centros para la educación de adultos o grupos específicos en centros ordinarios, disponiendo el desarrollo de acciones de perfeccionamiento, actualización y readaptación profesional, así como de promoción y extensión cultural (art. 44).

La conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en Nairobi, en 1976 define la educación de adultos como:

Aquella que designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación y hacen evolucionar sus

actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente.

Por otra parte, el artículo 27 de nuestra Constitución de 1978 no sólo propugna el Derecho a la educación, sino que entiende la educación como un auténtico servicio público.

Con posterioridad, la Ley Orgánica 1/1990, de 5 de octubre (LOGSE) establecerá el principio de educación permanente (art. 2). Se inspira en su definición de educación de adultos en la emanada de la citada Declaración de Nairobi. Sin embargo, no se recoge como parte de las enseñanzas de régimen general, ni especial. Su Título III se encuentra dedicado enteramente a la enseñanza de las personas adultas, estableciendo dos modalidades de enseñanza, presencial y a distancia. La metodología y organización se basan en el autoaprendizaje, adaptadas a las necesidades, experiencias e intereses de los participantes (art. 51). Según Murillo (1993), podemos apreciar cuatro modalidades de educación de adultos en dicho texto normativo: Formación académica, Formación ocupacional, Formación sociocultural y Educación compensatoria. Se prioriza con respecto a ésta última, a aquellas personas, grupos o sectores sociales con carencias y necesidades en formación básica o con dificultades para su inserción laboral (art. 51.3) o que se encuentren en situaciones desfavorables (art. 63.1).

Mi intervención educativa así como su reformulación han sido realizadas siguiendo la legislación vigente en materia educativa:

- 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.

3.2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

El aprendizaje de las segundas lenguas en una edad adulta posee diferencias claramente marcadas respecto a su adquisición en la infancia.

Así, ha perdido vigencia la hipótesis del *Critical period* de Krashen (Cameron, 2005) según la cual si el aprendizaje de una lengua extranjera no se producía a edades tempranas no era posible alcanzar un nivel de competencia cercano al nativo. Ésto ya no es sostenible hoy en día.

“Las ventajas que compensan tales desventajas se derivan todas del hecho de que el adulto ha aprendido a aprender: puede seguir instrucciones detalladas, inferir, deducir, generalizar, etc. También posee mayor capacidad de concentración que el niño, quien necesita de variedad, juegos y subterfugios para mantenerse motivado. Si bien—como resultado de su alfabetización, de su experiencia como estudiante y de su madurez cognitiva en general— el adulto tiende a intelectualizar la adquisición de la lengua extranjera, también su aparato conceptual, técnicas de procesamiento de la información y recursos nemotécnicos son indudablemente superiores a los del niño, y pueden resultarle muy valiosos”(Torres, 2005).

A este análisis habría que añadir, las peculiaridades que presenta el aprendizaje de una segunda lengua en personas de edad avanzada, que han decidido enfrentarse a dicho reto.

En las últimas décadas en las sociedades desarrolladas del primer mundo se está produciendo un fenómeno sin parangón, según el IRF (2014) el aumento de la esperanza de vida con la disminución de la tasa de natalidad, inferior a la tasa de reposición intergeneracional (cifrada en 2,1 hijos por mujer) han provocado de hecho la inversión de la pirámide poblacional.

El deterioro cognitivo en la 3ª edad es un fenómeno normal. Lo que debe ser tenido en mente, pues irá en detrimento del aprendizaje y del recuerdo, lo que afectará tanto a su vida diaria como a su rol como estudiante. Según Wolpert (2012) *“en un cerebro*

envejecido normal (...) ciertas alteraciones en las conexiones entre neuronas contribuyen a alterar la función cerebral". Para el Consorcio de socios del Proyecto MindWellness (2010), *"la ACTIVIDAD será clave para mantener la calidad de vida en edades avanzadas"*.

Tras su investigación, Calero (2012) concluye que el entrenamiento o educación mantendría la *"plasticidad"* de sus cerebros, entendida como *"capacidad de aprendizaje de los sujetos, que además de mantener sus habilidades cognitivas, sirve como un factor frente al deterioro relacionado con la edad."* En la enseñanza de la lengua extranjera *"la práctica oral y lúdica [logrará] desarrollar la memoria, la espontaneidad y la capacidad creativa."* (Ruiz, 2009).

En cuanto a las estrategias a utilizar, la mayoría de los autores aboga por tener en cuenta el contexto del alumnado así como sus estilos de aprendizaje. Según Theisen (2002), *los profesores pueden optar por utilizar estrategias individuales y comenzar por diferenciar bien el contenido, proceso o producto. Pero los profesores pueden ser muy eficaces si se emplean estrategias diferenciadas de forma simultánea"*.

En el mismo sentido Valdivia (2012) defiende la necesidad de que *"el sistema educativo (...) pers[iga] un cambio de mentalidad en los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: maestros y alumnos. Un cambio en la forma de enseñar y aprender que conduzca a adoptar una perspectiva educativa flexible, respetuosa, motivadora, personalizada y tolerante con la diversidad. Por lo que es necesario tener en cuenta los estilos de aprendizaje para contribuir a la formación y desarrollo del alumnado"*.

Para Keefe (1982, según citado en Valdivia, 2012) los estilos de aprendizaje *"son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo perciben los discentes, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje"*.

Así, de acuerdo con la Programación neurolingüística (Carrión,2006) cada persona tendrá un sistema de representación principal (vista, oído, tacto) además de una forma diferente de almacenar la información recogida por los sentidos, la dominancia de uno de los hemisferios cerebrales (izquierdo, más lógico-racional frente a derecho más holístico e intuitivo). Por lo que cada individuo respondería a sus propias percepciones de la realidad: *“el mapa no es el territorio”*. Fletcher (2001) expone una serie de técnicas de PNL que permitirían almacenar información, desplazándola de la memoria a corto plazo a la a largo plazo, como conocer cuál es nuestra motivación para aprender, concretando nuestras metas (metas concretas a conseguir); *“el uso de imágenes permitirá visualizar situaciones en la mente, enlazando palabras e ideas a las mismas; la mayoría de nosotros poseemos poderosas mentes visuales, [de tal forma que] las imágenes preceden a las palabras al evocarlas”*; la repetición entendida como *“rememorar varias veces la misma información”*, la refrescará, resultando más eficaz si ello se realiza de formas diferentes.

Algunas técnicas de la Programación Neurolingüística (PNL, cercanas a concepciones propias del Conductismo) nos pueden ayudar a modificar también el ambiente de clase, como las recogidas en la obra de Churches & Terry (2010):

- La gestión del *feedback* o refuerzo positivo puede ser realmente efectivo si se hace *“más de un halago positivo si se ha de comentar algo negativo. Se puede elogiar de forma sistemática”* cuando el alumno lleve a cabo algo positivo, aunque sea algo que pase desapercibido (como *“llegar puntual, respetar el turno de palabra, realizar las actividades”*,...).
- El uso de *estrategias de sincronización con el grupo*, a través de preguntas se crea un *rapport* con toda la clase: *“¿A alguien le ha pasado alguna vez...?, ¿Habéis visto tal programa de televisión?, ... Así, al levantar tu mano, lo harán también los demás”*.

De igual modo, la Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner propone la existencia de individuos cuyo potencial reside en el desarrollo de una o varias

inteligencias (Gardner, 1983): lingüística, lógica-matemáticas, corporal y cinética, visual y espacial, musical, natural, interpersonal e intrapersonal. Fletcher (2001) plantea que:

“Gardner’s contribution in his book *Frames of Mind* is to discredit the notion that ‘intelligence’ is primarily or most importantly expressed linguistically or mathematically and can be measured by I.Q. tests, the scores of which then become way of ‘deciding’ intelligence, and fixing expectations of future achievement.

It is going to take a while for this recognition and valuing of other forms of intelligence to work its way into the educational system in a formal way (if indeed that is what we want to happen). Meanwhile, the awareness is itself a very positive benefit to teachers and learners.”

En Delicado et al. (2008) encontramos una experiencia pedagógica llevada a la práctica de enseñanza de una segunda lengua a adultos (si bien de entre 20 y 40 años de edad con conocimientos previos de inglés) “mediante la inclusión de los diferentes estilos de aprendizaje individuales y la consecuente adaptación del material curricular a los mismos”.

“Todo ello, (...) para facilitar el aprendizaje de adultos de una forma pausada, cómoda, familiar y motivante”. “A veces olvidamos que algunas estrategias que nos sirven para enseñar a los niños también pueden ayudarnos en la instrucción de adultos. (...) En ese complejo proceso de aprendizaje existen ventajas (conocimientos previos, motivaciones, intereses) que el profesor debe tener la habilidad de aprovechar, y desventajas (prejuicios, miedos) que debe ayudar a superar para que la adquisición sea eficaz (Konrad, 1985)”.

La clave se encuentra en saber conjugar estas teorías de forma que se introduzcan estrategias en la clase de Lengua extranjera capaces de construir un ambiente propicio que cubra las necesidades e intereses de los individuos.

3.3. CONTEXTO DEL CENTRO EDUCATIVO, METODOLOGÍA Y DESCRIPCIÓN DEL GRUPO CLASE.

3.3.1. Contexto del Centro educativo.

Este Centro de Educación Permanente de adultos (C.E.PER.) está situado en un conjunto arquitectónico de ladrillos vistos. Su última remodelación se efectuó a mediados de la pasada década con objeto de adaptarlo al Proyecto TIC 2.0, lo que permitió dotar a cada clase con un ordenador para uso del profesor y dos más para uso del alumnado.

Dado que el Centro se encuentra situado en una zona de la ciudad que presenta un nivel económico y socio-cultural bajo, la mayoría del alumnado matriculado presenta un nivel académico muy limitado, evidenciando gravísimas carencias de conocimientos mínimos. Sin embargo, sus diferencias en cuanto a dicho nivel no son extremadamente marcadas. Las diferencias que presentan son: diversidad en los niveles de comprensión, motivaciones, intereses, hábitos de trabajo, expectativas,...

A este Centro acuden personas que han abandonado el sistema educativo y que pueden dedicar menos tiempo diario al estudio, que demandan una formación capaz de facilitarles su inserción laboral y social. Según datos estadísticos facilitados por el Centro, los adultos mayores de 50 años se suelen mantener en número a lo largo del tiempo. Se trata de individuos con grandes carencias formativas que acuden al Centro para iniciar o continuar un corto proceso formativo, de forma que puedan hacer frente a las exigencias de la vida actual. Son muchas las personas que abandonaron la escuela a temprana edad y que no pudieron terminar sus estudios, que tras jubilarse o al hacerse mayores sus hijos cuentan con más tiempo libre, con muchas inquietudes y deseos de aprender, por lo que deciden reemprender sus estudios.

En el Nivel II de Formación Básica se incorporan aquellos adultos que tienen un dominio de la lectoescritura y una capacidad de razonamiento que les permite leer de forma comprensiva textos de una dificultad media. Al mismo tiempo, deberán poseer las nociones

básicas sobre las normas de ortografía que les llevan a escribir de forma más o menos correcta. Está estructurado en torno a tres ámbitos:

- Ámbito de la Comunicación: Lengua Castellana e Inglés.
- Ámbito Científico-Tecnológico.
- Ámbito Social.

3.3.2. Metodología del Centro educativo.

Con respecto a la **metodología** que seguía el Centro educativo en cuanto a la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, ésta era planteada como el dominio de su gramática (propio del *Grammar-Translation Method*). La clase se centraba en la explicación de documentos o apuntes elaborados por el docente con el vocabulario a adquirir por el alumno. Así, la “*notion*” aparecía junto a su traducción y la traslación de la expresión fonética equivalente. Además, el aprendizaje se fundamentaba en el estudio de las formas gramaticales y la realización de los ejercicios correspondientes. La intervención educativa en los aspectos comunicativos estaba centrada en la lectura y la escritura, mientras que los relacionados con el habla y la escucha se encontraban en un segundo plano. “Lo oral” se utilizaba como herramienta para la corrección de los ejercicios. El castellano predominaba durante toda la clase, cada frase era copiada y traducida al español.

En cuanto a la organización de las tareas en el aula, según la clasificación de Johnson (1981), respondían a una estructura individualista (si bien, en ocasiones, pudieron observarse rasgos de competitividad), en la que cada alumno perseguía sus propios resultados individuales independientemente de los logros obtenidos por los demás.

3.3.3. Descripción del Grupo-clase.

En cuanto a las clases de Formación básica II comprenden dos grupo-clase:

- El 2A es un grupo heterogéneo de 25 alumnos de más de 50 años, cuentan con un nivel académico similar y compuesto en su mayor parte por mujeres (tan sólo cuatro hombres). Hay una persona que presenta una discapacidad psíquica. Se trata de un grupo muy disciplinado que va con regularidad a clase y acude al Centro desde hace varios años.
- El grupo 4B está compuesto en su totalidad por mujeres de más de 50 años que se han incorporado de forma reciente al Centro.

3.3.4. Organización físico-espacial y temporal de la clase.

Como Centro de Educación Permanente se imparte docencia en el turno de tarde-noche (de 16:00 a 21:00). La disposición de la clase 4B responde a un modelo tradicional con tres bancos por hilera separados por un pasillo. En varios momentos se comprueba que esta distribución no siempre resulta eficaz, dado que a pesar del reducido número de alumnos en la mayoría de las clases, muchos persisten en ocupar bancos alejados del profesor, lo que dificulta en algunos momentos su propia comprensión de los contenidos impartidos. En contraposición, el hecho de que los bancos no estén separados posibilita que los alumnos se ayuden entre sí durante la ejecución de las tareas, se solventan dudas entre ellos, y en general ayuda a crear un ambiente cordial y distendido. Mientras en 2B nos encontramos frente a un sistema mixto con bancos o mesas distribuidos en forma de herradura y cuatro hileras de tres puestos en el medio de la formación. No se asigna un sitio a los alumnos, pues se considera que los mismos pueden elegir cómo y con quien sentarse en función de sus preferencias.

Las estanterías y material de las clases pertenecen a las clases ordinarias de Ed. Primaria que las ocupan por la mañana, no teniendo el profesor de adultos ni los alumnos de la Educación Permanente ningún espacio propio reservado a los mismos en dichas aulas.

3.4. EVIDENCIAS DE INTERVENCIÓN DESARROLLADAS EN EL PRÁCTICUM III.2.

Durante el tiempo de estancia de mi Prácticum III.2 pude llevar a cabo intervenciones en la clase de ámbito comunicativo, Inglés en Formación básica II. Entre las diferentes unidades didácticas que impartí (*The weather, The family, The colours, Giving directions,...*), quiero destacar *The Food* (la Comida), por ser ésta sobre la que voy a realizar la implementación. Las evidencias de dicha intervención se hallan recogidas a continuación.

La clase se centraliza en torno a una serie de actividades graduadas por niveles de dificultad sobre un tema (*topic-based*). La selección del *topic* se realiza al estimar que se trata de un tema cercano a su realidad cotidiana, a su zona de desarrollo próximo (ZDP), lo que puede generar el interés suficiente para que éste motive, y exista aprendizaje.

Los cambios en la dinámica de clase se basaron en el enfoque comunicativo (*Communicative Approach*) que prioriza en la enseñanza de la Lengua extranjera el desarrollo de las cuatro destrezas básicas: escuchar, hablar (comprensión y expresión orales), leer y escribir (comprensión y expresión escritas).

La estructura de las clases se fundamentaba en: unas *routines*, explicación de los objetivos del día y la realización de actividades siguiendo el esquema del *PPP* (*presentation-practice-production*).

Se procura el uso de una metodología de *classroom management* flexible, fomentando la participación del grupo-clase, pero también la interacción por parejas o por tríos, procurando ajustar el agrupamiento a la configuración del aula.

3.4.1. THE FOOD

3.4.1.1. Look and find. Aprendo los colores (Conocimiento previo)

The Colors/ Colours	INGLÉS	Se lee
Yellow	Yellow	/ jélou /
Blue	Blue	/ blú /
White	White	/ quait /
Gray	Gray	/ grái /
Brown	Brown	/ braún /
Orange	Orange	/ órensjet /
Black	Black	/ blák /
Red	Red	/ red /
Green	Green	/ grín /
Violet	Violet	/ violet /
Navy blue	Navy blue	/ nébi blú /
Sky blue	Sky blue	/ skái blú /
Golden	Golden	/ gólden /
Fuchsia	Fuchsia	/ fúxia /
Olive	Olive	/ olíva /
Maroon	Maroon	/ máron /
Purple	Purple	/ púrpú /
Silver	Silver	/ sílva /
Pink	Pink	/ pínk /
Turquoise	Turquoise	/ túrsú /
Light green	Light green	/ láit grín /
Light gray	Light gray	/ láit grái /
Dark green	Dark green	/ dáik grín /

Fuente: Elaboración propia.

Se trata de una modalidad del juego de adivinanzas, usado popularmente. Ayuda a la observación y a que se vayan familiarizando, en este caso, con los nombres de los colores en inglés. Para aprender los nombres de los colores utilizamos también una tabla con su pronunciación aproximada. La persona que adivinaba primero el objeto a descubrir en el aula, escogía el siguiente.

Una vez establecidas las instrucciones, esta práctica permite que los alumnos usen la lengua de forma significativa, en este caso que sean capaces de identificar y nombrar los colores y recordar el léxico relacionada con *“the classroom”*. Al ser el número de alumnos reducido, crece el número de oportunidades para practicar oralmente.

Se trata de una actividad sencilla, pero al carecer los alumnos de ciertas estrategias que les permitan buscar en la lista con agilidad, mi reflexión evaluativa es que se necesitó recurrir a concederles un tiempo extra para que pudieran asociar las palabras, imágenes y sonidos. Intentamos evitar, en la medida de lo posible, traducir.

4.3.1.2. *¿Qué llevo en la bolsa de la compra? Identificamos y describimos los alimentos*

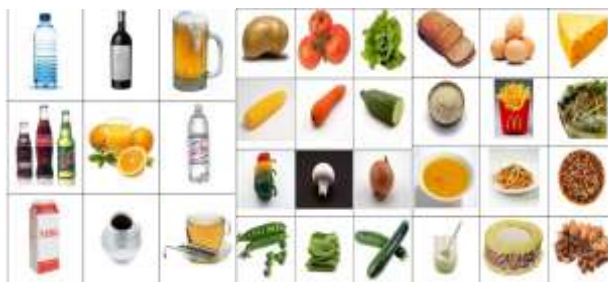


Fuente: Elaboración propia.

Cada alumna ha de sacar de una bolsa de la compra un tipo de comida, nombrarla, decir su color, sabor, tipo de alimento,... Se trata de una tarea de repaso que asienta por un lado el nuevo vocabulario (*topic: "the food"*) y además utiliza los conocimientos previos (*colours, taste, type of food,...*). Procura la producción oral, si se desconoce el alimento se utiliza el *"drilling"*.

Al colocar el color mostrábamos cómo ha de ir delante del nombre al que califica. Se suceden afirmaciones como: "Qué raros son los ingleses", lo que implica un meta aprendizaje, así, utilizamos las Lenguas para que se refuercen unas a otras. Al preguntar el porqué de la colocación del color antes de nombre, demostraron un interés activo en conocer cómo funciona la Lengua inglesa, lo que nos permitió compararla con la nuestra, y observar sus diferencias. Se puede generar cierta discusión en su ejecución si se desconoce cuál es el objeto elegido. Sin embargo, ello puede redundar en una mayor participación del resto de la clase. Además, el hecho de que las alumnas se ayudaran unas a otras, pues se alentó a que así se hiciera, las motivaba y reforzó el nivel de atención. Tampoco se dejaba anotar, para lograr un verdadero aprendizaje (y no una mera repetición de lo escrito). Finalmente, cada una de las participantes repasó los objetos que había sacado de la bolsa, lo que contribuyó a su fijación. Según la Programación neurolingüística, este tipo de actividad en que está tan presente el tacto, favorecería a los estudiantes kinestésicos, al tomar la información cinestésica mejor cuando utilizan sus cuerpos para completar los ejercicios prácticos.

4.3.1.3. *At the market! Aprendo cómo son los alimentos*



Fuente: Extraída de Internet.

Se trata de algunas imágenes simples de los alimentos que se pueden utilizar en una multitud de formas. Los alumnos debían mirar las fotos y nombrar tantos elementos como les fuera posible (color, tipo, sabor,...), convirtiéndose en un verdadero “*brainstorming*”, aprendiendo en comunidad gracias a la aportación de todos. “*The next one*”, indica que es el turno de otro compañero, como si de un juego se tratara; la pequeña incertidumbre de ser el siguiente en tener el turno creaba una expectación notablemente positiva en las participantes.

Fue posible además generar cierta discusión pues algunas imágenes no eran claras, por lo que no había una única respuesta. Lo mismo sucedía con las características. Por lo que se repasaba o “reciclaba” el vocabulario anteriormente visto. Producen frases cortas: “*I love/like/hate...*”. Puede suponer una actividad muy dinámica, aunque se lleve a cabo con una clase numerosa, pues todos pueden aportar algo desde su experiencia subjetiva, lo que facilita la producción de esas pequeñas muestras de oralidad, al permitir la actividad las asociaciones libres con el ámbito extenso de sus experiencias, gustos, intereses, que cambian con cada persona y en cada grupo. Se introducen nociones sobre hábitos alimenticios ingleses (*black beer, beans,...*), tipos de comidas (*Breakfast, Lunch, Supper, Dinner*) y sus horarios,... Cada lengua está conectada a la cultura de sus hablantes, de su manera de vivir, a su idiosincrasia, por lo que al enseñar inglés también se enseñan aspectos de la cultura anglosajona (aspectos socio-culturales y conciencia intercultural).

4.3.1.4. *Food Bingo! Escucho-Identifico*



Fuente: Elaboración propia.

Se trata de un juego o actividad de repaso, en el que se proporciona a cada alumno una tarjeta de bingo con palabras correspondientes a diferentes tipos de alimentos (*banana, coke, apple,...*). El maestro va a decir en voz alta muchos nombres diferentes de comida. Mientras tanto, los alumnos tendrán que ver las tarjetas de vocabulario y escuchar con atención para comprobar posteriormente si los nombres coinciden con los que aparecen en sus propias tarjetas de bingo. El primero que tache todos los nombres en su tarjeta de bingo, gana el juego. En esta actividad la “comida de juguete” era mostrada y se pronunciaba su nombre. Tenemos que tener en cuenta la dificultad que implica el “*listening*”, los alumnos no siempre son capaces de reconocer sonidos y letras. En esta actividad se pretende que los alumnos sean capaces de identificar y recordar la comida, conectando el fonema, significante y significado. Además los alumnos se familiarizarán con la pronunciación correcta de la comida.

Esta práctica de “escuchar e identificar”, que también implica la repetición, tiene en cuenta la diversidad del alumnado, favorece especialmente a los estudiantes auditivos (conforme a la Programación Neurolingüística). La actividad puede ser implementada si los alimentos son identificados por los alumnos al ser mostrados por el profesor, sin que éste último los nombre.

4.3.1.5. *Hey, Mr. Waiter! Using songs in the classroom*

Se trata de una actividad de “*listening*”, enmarcada dentro de la unidad “*The food*”, en el video de la web *youtube* tan sólo escuchamos la voz del cantante: Emilio Aragón, cantando “*Hey, Mister waiter*”. Al intercalar la canción palabras en inglés y español, los alumnos pueden contextualizar lo que oyen, además les proporciona la práctica oculta de patrones específicos del lenguaje, vocabulario y pronunciación.

Se explica brevemente en qué va a consistir la actividad. Primero se ha de escuchar la canción, se repite la audición y se recogen por escrito las palabras que conozcamos, para posteriormente ponerlas en común, y se explican ciertas confusiones (lo que se narra en la canción). Finalmente, cantamos el vocabulario de inglés que conocemos.

Se vuelve a escuchar (escuchar para información específica), para tomar notas sobre las palabras que ya se conocen relacionadas con la comida. Mediante esta tarea con transcripción se comprueba la comprensión y se centran en algunas de las características específicas de la lengua hablada. Se observa y practica cómo reconocer semejanzas y diferencias entre sonidos (*fish, chips, cheese*), se discriminan sonidos.

En la tercera audición los alumnos cantan al unísono las palabras y expresiones que conocen. Ello contribuye a “aligerar” la enseñanza más formal, y favorece renovar las energías de los alumnos, sus “ganas” de aprender inglés, pues les ofrece la oportunidad de practicar la lengua extranjera de una forma relajada y agradable. Se utiliza lo aprendido dentro de un contexto lúdico, pero no por ello menos eficaz, como comprobé.

4.3.1.6. *The Kitchen. Aprendiendo el nombre de los alimentos*



Fuente: Extraída de Internet.

Cada alumno se levanta de su asiento y señala en la imagen reproducida un alimento, lo que ayuda a fijar el vocabulario. La dificultad se genera en el hecho de tener que acordarse de todos los alimentos que han ido nombrando sus compañeros, a modo de cadena de palabras.

La pronunciación también es parte importante de la actividad. Algunas palabras, como “*sausages*”, les resultan un tanto complicadas de pronunciar, y en otras, como “*pepper*”, han de recurrir a reglas mnemotécnicas para recordarlas, facilitando el recuerdo del sonido de la palabra a través de la asociación mental. “*Pepper*” como Pepe, nombre propio, pero con “r”. Lo que, además, les resultó muy divertido. La motivación lo es todo en esta tarea, incluso los alumnos con mayores dificultades participaron, intentaron ser los primeros para no tener tantas palabras que decir, sin embargo, resultó que al realizar con éxito la actividad, se animaron a repetir la experiencia. Se trata de una forma de repasar y aprender vocabulario de forma dinámica y divertida, pues han de moverse y señalar el objeto en el reproductor. Reconociendo el buen desarrollo y el positivo resultado de la actividad, la estimo adecuada para fijar otros grupos de vocabulario específico.

4.3.1.7. Diálogo “in the Restaurant”. Aprendemos a pedir

Esta actividad practica el lenguaje de pedir comida en un restaurante, es una gran manera de consolidar la lengua y reciclar el vocabulario. Vocabulario y expresiones a utilizar que ya ha sido visto y utilizado en otras ocasiones. Se personaliza el aprendizaje, pues los estudiantes crean sus propios diálogos en la etapa final. Aprenden a través de la interacción, de la comunicación.

Los alumnos se agrupan en grupos de dos o tres, asumiendo uno de ellos el papel de camarero. La dificultad estriba en el hecho de no reproducir un diálogo prefijado. Se aumenta la comunicación alumno-alumno que proporciona práctica, y una mayor fluidez, reduciendo la dominación de la clase por el profesor. Además, se invita a los estudiantes a que se produzca una verdadera dramatización de la situación (cambiar el tono de voz,...) para dar vida a una situación cotidiana.

Se trata de una actividad que implica un pensamiento de orden superior (como en la Taxonomía de Bloom, revisada por Anderson y Krathwohl, 2001), y que no necesariamente requiere un mayor nivel de idioma. Pero sí tiempo para construir sobre lo que ya conocen (necesitan reflexionar, realizar un mayor número de conexiones entre lo aprendido, revisar).

Mejora o adaptación podría ser la elaboración de un menú por los alumnos antes de llevar a cabo esta práctica. Por otra parte, grabar los diálogos y reproducirlos posteriormente podría favorecer que los alumnos vieran sus progresos.

3.5. EVALUACIÓN.

La observación y la práctica reflexiva han sido los principales instrumentos que he utilizado al analizar y evaluar mi intervención práctica docente. Así, la puesta en escena de mi planificación me iba mostrando sus progresos día a día. El tiempo transcurrido desde entonces me ha permitido repensarla, y plantearme la posibilidad de abordarla desde otros ángulos quizás más eficaces, la reorientación de nuestro común esfuerzo (el de mis alumnos y el mío propio).

He encontrado bastantes diferencias entre los dos grupo-clase de Formación básica II. al llevar a cabo mi intervención. El grupo 2A está acostumbrado a realizar tareas, ya sea en clase o en casa, tienen una disciplina de trabajo, y muchos temas de Inglés ya los han visto, pues llevan muchos años asistiendo al Centro (y siempre han estado con un mismo tutor), si bien no por ello los dominan. Por el contrario, las alumnas del 4B no hace mucho que asisten a clase con regularidad, no poseen hábitos de estudio consolidados y sus habilidades lectoras en la L1 se muestran aún deficitarias, si bien muestran entusiasmo en la realización de actividades, necesitan más tiempo para la realización de las tareas.

Podemos señalar, sin embargo, algunas situaciones que han dificultado el logro de los objetivos académicos por parte del alumnado: absentismo escolar (derivado de cuidado de familiares, enfermedades,...lo que rompe el ritmo de trabajo, el seguimiento de las clases), dificultades memorísticas del alumnado debido a su avanzada edad, la escasa “base académica” de partida, su poca experiencia en trabajar sin soportes escritos, acostumbrado a contenidos teóricos que no promovían la interacción entre los componentes del grupo-clase.

Procuré dar un mayor protagonismo a los alumnos, intentando prestar atención a la asimilación del aprendizaje por parte del discente, reduciendo el tiempo de mis explicaciones que precedían a ejecución de las actividades diseñadas. Creo que faltó una actividad final que aglutinase todo lo aprendido conforme al *Task Based Approach (TBLT)*.

Según Sanchez-Reyes (2011) el modelo del *TBLT*:

“focuses on the use of authentic language in the classroom. While an exercise has a purely linguistic application, a task has a real world outcome. The students do meaningful and familiar tasks in the target language, and assessment is based on task completion, thus developing fluency and student confidence instead of setting the goal of accuracy of language forms. Students have to negotiate meaning and produce communication to carry out task and are allowed to use all the language they know, not just the language items of the lesson. Tasks can be graded to make allowances for different language proficiency in a mixed-ability class”.

La buena actitud general del alumnado, motivado en aprender inglés, ha favorecido su producción oral, reduciéndose en la mayor parte de ellos (un 80% de los alumnos) el llamado *Silent period* o período de silencio. Me hubiera gustado, sin embargo, fomentar más los diálogos semi-autónomos por parejas o tríos (tras haber escenificado un modelo ejemplificador) que no fueron del todo eficaces por estar acostumbrados a seguir guiones cerrados donde no tenían que expresar sus gustos o preferencias.

El uso de nuevas agrupaciones y la supresión de actividades competitivas e individualistas ha permitido mejorar los vínculos afectivos entre ellos y con nosotras (mi compañera y yo), creándose una verdadera “comunidad de aprendizaje” (Acaso, 2013).

En cuanto a los recursos utilizados, éstos fueron muy variados:

- Documentos escritos con fotos de alimentos
- Tablas con nombres de colores, alimentos, características, frases para usar en restaurantes,...
- Alimentos de plástico de juguete (*realia*)
- Papeletas para jugar al *Food bingo*
- Video de *youtube* con la canción de Emilio Aragón *Hey, Mister waiter*.

3.6. PROPUESTA REFORMULADA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

En la reformulación de mi intervención he intentado tener presente las características del alumnado, los adultos mayores, al que iban dirigidas y la atención a la diversidad derivada de una propuesta construida sobre la base de:

- la Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner,
- la Programación neurolingüística,
- la *Differentiated instruction* o
- el uso de las habilidades cognitivas superiores según la Taxonomía de Bloom (revisada por Anderson y Krathwohl, 2001).

Tal y como postulaba la propuesta de Delicado et al. (2008), “el grado de motivación y el éxito en el aprendizaje de los alumnos dependerá de la determinación previa de los estilos de aprendizaje de los mismos, la cual se llevará a cabo mediante test”. Por lo que antes de la puesta en marcha de esta Unidad didáctica *The Food*, con objeto de individualizar la enseñanza mediante una evaluación inicial, se pasarán dos test sobre Estilos de aprendizaje: uno sobre el sentido predominante (Revell & Norman, 1999) y otro sobre la aplicación del Inventario Dunn, Dunn & Price modificado (1984, en Valdivia, 2002).

Con todo ello pretendo:

- Aumentar el número de canales a través de los que les llegue la información, para que ésta se fije mejor, así como incrementar las oportunidades para desarrollar sus *skills* (haciendo hincapié en las *Oral skills*).
- Ofrecer más tiempo para organizar, buscar y recuperar la información, lo que disminuirá la ansiedad y fatiga de aprender.
- Establecer una actividad final motivadora que aglutine todo lo aprendido conforme al *Task Based Approach (TBLT)*.
- Utilizar “lo lúdico” y “anecdótico” para conseguir captar su interés, creando un ambiente positivo donde pueda surgir el aprendizaje (Acaso, 2013).

UNIDAD DIDÁCTICA

TÍTULO UD: THE FOOD	Nivel: Formación Básica II	Nº DE SESIONES 4 sesiones 50'
----------------------------	-----------------------------------	--------------------------------------

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none">• <i>Aprender el vocabulario básico sobre comida.</i>• <i>Producir frases para expresar gustos y preferencias.</i>• <i>Describir las características más llamativas de la comida.</i>• <i>Escuchar y entender recetas de cocina sencillas.</i>• <i>Identificar a través de imágenes la comida de que se trate con su nombre en inglés.</i>• <i>Escribir breves textos en inglés sobre comida (lista de ingredientes, receta).</i>• <i>Realizar pequeños intercambios de comunicación cortos y simples (diálogos) para practicar estructuras, las expresiones y el vocabulario sobre la comida.</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Se valorarán las habilidades para expresar gustos de forma clara y correcta, procurando cuidar la pronunciación.</i>• <i>Se valorará la capacidad del alumno de expresar las características más destacadas sobre la comida.</i>• <i>Se evaluará la capacidad para entender recetas de cocina sencillas.</i>• <i>Se valorará la capacidad para reconocer la comida (imágenes, objetos), nombrándola en inglés.</i>• <i>Se valorará la capacidad para escribir un texto breve en inglés: lista de ingredientes, receta de cocina.</i>• <i>Se evaluará la capacidad de mantener breves intercambios comunicativos así como su creatividad proponiendo alternativas al modelo de diálogo dado.</i>

COMPETENCIAS BÁSICAS

1. *Comunicación lingüística*
2. *Lógico-Matemática*
3. *Tratamiento de la información y competencia digital*
4. *Conocimiento e interacción con el mundo físico*
5. *Social y ciudadana*
6. *Cultural y artística*
7. *Aprender a aprender*
8. *Autonomía e iniciativa personal*

CONTENIDOS

ESCUCHAR, HABLAR Y CONVERSAR LISTENING, SPEAKING AND INTERACTION	<ul style="list-style-type: none">• Escuchar, hablar y conversar.• Responder a preguntas identificando y describiendo comida.• Escuchar y entender descripciones sobre las características de la comida.• Escuchar, repetir y usar descripciones de la comida.• Hablar sobre los gustos personales y preferencias en comida.
LEER Y ESCRIBIR READING AND WRITING	<ul style="list-style-type: none">• Identificar y escribir los nombres de la comida en un texto.• Elaborar una receta breve.

<p>LANGUAGE AWARENESS</p> <p>CONOCIMIENTO DE LA LENGUA</p>	<p><u>NOTIONS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Food names and types:</i> <p><i>Vegetables: Potato, peas, garlic, carrot, cauliflower, pepper, mushrooms,...</i></p> <p><i>Fruits: apple, lemon, strawberry, banana, peach, melon, pear, grapes, pineapple, cherry,...</i></p> <p><i>Meat, fish and Seafood: chicken, beef, pork, salmon, mussels,...</i></p> <p><i>Drinks: coke, wine, beer,...</i></p> <p><i>Dessert: cake, cookies,...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Meals: Breakfast, Lunch, Dinner, Supper</i> - <i>Taste: tasty, sweet, salty, bitter, fresh,...</i> - <i>Colours: red, pink, yellow, green, white, brown, orange,...</i> - <i>Actions in the Kitchen: cut/chop/slice, grill, fry, roast, bake, beat, peel, mix, measure, wash,...</i> <p><u>FUNCTIONS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Describing and classifying food appearance.</i> <p><i>(Structure: It is a/an... (name of the food). It is ... (colour, taste) They are...(name of the food). They are... (colour, taste))</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Expressing likes and dislikes about food.</i> <p><i>(Structure: I like/love/hate...)</i></p>
--	--

<p>REFLEXIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE</p>	<p>Reflexionan y potencian su iniciativa personal opinando sobre sus gustos y preferencias; también aprenden a confeccionar una receta utilizando el diccionario e internet.</p>
<p>ASPECTOS SOCIOCULTURALES Y CONSCIENCIA INTERCULTURAL</p>	<p>Se exponen costumbres típicamente inglesas como <i>Five O'clock Tea</i>, horario de alimentación y cuantía de la ingesta durante las comidas.</p> <p>Se relaciona el Inglés con su propia realidad a través de las comidas de las personas en diferentes partes del mundo, contribuyendo así al conocimiento de costumbres, formas de relación social, rasgos y particularidades de los países de habla inglesa.</p>

**PRODUCTO FINAL
DIFERENCIADO**

(como en la *Task Based Approach*)

Nombre de la actividad: **BECOME A MASTERCHEF:**

Éstos son los pasos a seguir:

1. En grupos de 3 personas, idea junto a tus compañeros en una receta apetecible (dulce o salada) que desees cocinar y se pueda comer fría.

2. Diseña la receta, dándole un toque original. Te doy algunas ideas que tal vez te sean útiles:

- *Si quieres puedes consultar algún libro de cocina o receta por internet.*
- *Piensa en los ingredientes que necesitarás.*
- *Haz una lista con los ingredientes en inglés.*
- *Pon junto a los ingredientes las cantidades que necesitarás de cada uno de ellos (consulta el diccionario si desconoces algún término).*
- *Escribe de forma sencilla enumerando los pasos que tendréis que seguir para cocinar la receta.*
- *Ten en cuenta la Rúbrica de la receta.*

3. Diseña la presentación de tu plato (podemos ensayarla en clase):

- *Relata de forma sencilla los ingredientes y pasos principales en la elaboración del plato. Cuéntanos qué lo hace original.*

4. Enseña a tus compañeros tu plato y explica cómo lo hicisteis. Habrá una fiesta y los probaremos todos.

<p>MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</p>	<p>Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inteligencia lingüística-verbal - Inteligencia lógica-matemática - Inteligencia espacial - Inteligencia musical - Inteligencia corporal cinestésica - Inteligencia intrapersonal - Inteligencia interpersonal - Inteligencia naturalista 	<p>Taxonomía de Bloom</p> <p>Gradación cognitiva de las tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crear - Evaluar - Analizar - Aplicar - Entender - Recordar 	<p>Programación Neurolingüística</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visuales • Auditivos • Kinestésicos
<p>PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN DE LA UD</p>	<p>HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación • <i>Checklist como Self-assessment</i> puede ser usada tanto los alumnos como el profesor. • Grabación de la puesta en escena del <i>Final product</i>. Así, tanto los alumnos como el profesor podrán comprobar sus progresos. • <i>Feedbacks: Well done!! Excellent!! Try again!! El profesor corregirá los errores parafraseando la frase/palabra de forma correcta.</i> • Rúbrica para el Producto Final 		

DESARROLLO PREVISTO

Nº de sesión	Actividad	Procedimientos (estrategias y técnicas) de aprendizaje desarrollado(s) por el alumnado	Actuación del docente	Destreza(s)	Material	Modalidad de agrupamiento
1ª Sesión	<p>Routines (date, the Weather) El profesor hará una serie de preguntas como: <i>What is the weather like today?</i></p>	<p>Lo que hace el alumnado para aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Listen and respond</i> • Recordar 	Guía Corrector	<i>Listening and Speaking</i>	Voz del profesor y los alumnos	Grupal
	<p>Conociendo the FOOD El profesor explica las comidas diarias y alimentos mediante <i>Flashcards</i></p> <p>Se expondrán costumbre inglesas como <i>Five O'clock Tea</i>, o las comidas ligeras que se toman en <i>Dinner</i> o <i>Supper</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica de drills • Usar reglas mnemotécnicas 	Scaffolding Guía Presentador	<i>Listening and Speaking</i>	<p>Se proyecta con el cañón de luz un <i>powerpoint</i> con las <i>Flashcards</i></p> <p>Documento soporte con nombres</p>	Grupal

	<p><i>Using songs in the classroom</i> El profesor explica la actividad: 1° Escuchar la canción. 2° Repetir la audición, buscando vocabulario conocido. 3° Se ponen en común. 4° Cantar el vocabulario conocido de inglés a la vez que la canción.</p> <p>Se explica el <i>Producto Final diferenciado</i> El profesor explica y distribuye las instrucciones de la actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprenden a discriminar sonidos (<i>fish, chips, cheese</i>) • Listen, Look and Repeat 	<p>Guía Presentador Proporciona patrones específicos del lenguaje</p>	<p><i>Listening and Speaking</i></p>	<p>Voz del profesor y los alumnos</p> <p>Video web youtube: <i>Hey, Mister waiter!</i> (Emilio Aragón)</p> <p>Voz de los alumnos</p>	<p>Individual y Grupal</p>
--	--	--	--	---	---	-----------------------------------

Nº de sesión	Actividad	Procedimientos (estrategias y técnicas) de aprendizaje desarrollado(s) por el alumnado	Actuación del docente	Destreza(s)	Material	Modalidad de agrupamiento
2º Sesión	<p>Routines (date, the Weather) El profesor o un alumno a petición del profesor harán una serie de preguntas como: <i>What is the weather like today?</i></p> <p>The Kitchen Aprendiendo el nombre de los alimentos El profesor explica la dinámica de la actividad: Cada alumno se levanta de su asiento y señala en la imagen proyectada un alimento, así como cada uno de los alimentos que hayan nombrado sus compañeros.</p>	<p>Lo que hace el alumnado para aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Listen and respond</i> • <i>Questioning</i> • Recordar <ul style="list-style-type: none"> • Recordar a través de imágenes • Usar reglas mnemotécnicas • Mejorar la pronunciación • Fijar el recuerdo con la repetición • <i>Drilling</i> 	<p>Guía Animador Corrector</p> <p><i>Scaffolding</i> Guía Presentador Animador Corrector</p>	<p><i>Listening and Speaking</i></p> <p><i>Speaking (Look and Speak)</i></p> <p><i>Listening (Listen and pronounce)</i></p>	<p>Voz del profesor y los alumnos</p> <p>Imagen proyectada por cañón de luz.</p> <p>Voz del profesor y los alumnos</p>	<p>Grupo-clase</p> <p>Individual Grupal</p>

N° de sesión	Actividad	Procedimientos (estrategias y técnicas) de aprendizaje desarrollado(s) por el alumnado	Actuación del docente	Destreza(s)	Material	Modalidad de agrupamiento
3ª Sesión	<p>Routines (date, the Weather) El profesor hará una serie de preguntas como: <i>What is the weather like today?</i></p> <p>At the Market. Aprendo cómo son los alimentos El profesor explica la actividad: Por turnos se describen las imágenes: -Name of the food -Type of the food -Colour -Taste -Meal, ... El resto de sus compañeros pueden hacer aportaciones.</p>	<p>Lo que hace el alumnado para aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Listen and respond</i> • Recordar <ul style="list-style-type: none"> • <i>Scaffolding</i> • Recordar • Buscar en los apuntes la respuesta • <i>Brainstorming</i> 	<p>Guía</p> <p>Guía Presentador Controlador Corrector</p>	<p><i>Listening and Speaking</i></p> <p><i>Listening and Speaking</i></p>	<p>Voz del profesor y los alumnos</p> <p>Documento en el que aparecen diferentes tipos de alimentos</p> <p>Voz del profesor y los alumnos</p>	<p>Grupal</p> <p>Individual Grupal</p>

	<p>Se expondrán costumbres inglesas sobre algunos alimentos (<i>beans</i> para desayunar,...).</p> <p>.</p> <p>How to cook. Aprendo acciones de cocinar El profesor explica acciones usadas al cocinar. Posteriormente, se proyecta una receta sencilla y se lee su transcripción.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Drilling de los verbos para memorizarlos • Listen and Repeat • Reading and recognizing 	<p>Guía Presentador Proporciona patrones específicos del lenguaje Corrector</p>	<p><i>Listening</i></p> <p><i>Reading</i></p>	<p>Se proyecta con el cañón de luz un powerpoint con las Flashcards de las acciones de cocinar</p> <p>Voz del profesor y los alumnos</p> <p>Video web youtube de una receta sencilla</p> <p>Receta</p>	<p>Individual y Grupal</p>
	<p>Debato mis preferencias. El profesor explica la actividad: En parejas o tríos hablo sobre alimentos que me gustan o no: <i>I like/hate/love...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar en los apuntes la respuesta 	<p>Guía Presentador Monitor Controlador Corrector</p>	<p><i>Listening, Speaking and Oral interaction</i></p>	<p>Voz del profesor y los alumnos</p>	<p>En parejas o tríos</p>

N° de sesión	Actividad	Procedimientos (estrategias y técnicas) de aprendizaje desarrollado(s) por el alumnado	Actuación del docente	Destreza(s)	Material	Modalidad de agrupamiento
4° Sesión	<p>Routines (date, the Weather) El profesor o varios alumnos (a petición del profesor) harán una serie de preguntas como: <i>What is the weather like today?</i></p> <p>Presentación en la actividad: BECOME A MATERCHEF</p> <p>El profesor da las recomendaciones antes de la puesta en escena. Se dejan 15'' para ensayar y preguntar dudas. Cada grupo expondrá su receta. Finalmente, se probaran los diferentes platillos.</p>	<p>Lo que hace el alumnado para aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Listen and Respond</i> • <i>Questioning</i> • Recordar <ul style="list-style-type: none"> • Procurar una buena pronunciación • <i>Listening to partners</i> • <i>Self-Assessment mediante la Checklist.</i> 	<p>Guía Animador Corrector</p> <p>Guía Presentador Animador Monitor Facilitador Controlador Evaluador</p>	<p>Listening and Speaking</p> <p>Speaking <i>Listening</i></p>	<p>Voz del profesor y los alumnos</p> <p>Voz del profesor y los alumnos</p> <p>Grabación de la performance</p>	<p>Grupal</p> <p>Pequeños grupos</p>

4. CONCLUSIONES

Me siento orgullosa de poder afirmar que he aprendido mucho con las prácticas y en la realización de este trabajo, lo cual, sin duda, me será de gran ayuda en el futuro.

La inversión de la pirámide poblacional así como el aumento de la esperanza de vida en las Sociedades del primer mundo ha supuesto que un número cada vez mayor de adultos maduros gocen de una todavía buena salud y necesiten de unas vías de ocio así como ocupar las horas del día con actividades. Los Centros educativos se convierten entonces en espacios donde relacionarse y mantener su mente activa. Desde los Centros de adultos se han de tener en cuenta las peculiaridades de su aprendizaje tanto en cuanto a sus capacidades, como al contexto del cual provienen y a sus intereses. He podido comprobar el importante papel que desempeñan los maestros en ellos y el desafío que supone para los mismos proporcionar a este grupo poblacional respuestas a sus necesidades específicas. La alfabetización de estos colectivos repercutirá positivamente en su propio bienestar e incluso en su entorno más cercano.

La docencia del inglés respecto a estas generaciones conllevará una coyuntura añadida: lograr romper las reticencias iniciales de estos alumnos al sumergirse en un mundo desconocido para ellos, el aprendizaje de las segundas lenguas. Ello supondrá también un nuevo lance para el profesor, que habrá de acompañarles en este viaje. Una aproximación natural, cercana a su realidad, en un ambiente afectivo que les acoja y proporcione seguridad redundará en la motivación positiva del alumnado. Habremos de sopesar la planificación de forma que aúne todos estos aspectos, favoreciendo unas clases dinámicas que les faciliten el aprendizaje. El clima del aula y la observación diaria de los resultados nos advertirán de sus progresos, nuestros fallos y las líneas de actuación a seguir. Al igual que en la propuesta de implementación de mi intervención la reflexión sobre la práctica se hace indispensable para nuestra buena andadura profesional y la de nuestros alumnos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

5.1. *Materiales y Recursos didácticos*

Acaso, M. (2013) *Reduvolution. Hacer la revolución en la Educación*. Barcelona: Editorial Paidós.

Alonso, C.M., Gallego, D.J. y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Ediciones mensajero.

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning teaching and assessing*. New York: Logman.

Calero, D. (2012). Educación y funcionamiento cognitiva en mayores: Aplicaciones del concepto de desarrollo próximo. *Tabanque: Revista pedagógica*, 16, 157-158.

Cameron, L. (2005). *Teaching Languages to Young Learners*. (8th printing). Cambridge: Cambridge University Press.

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: MECD y Anaya.

- Delicado, G., Agudo, E., Ferreira, P. y Cumbreño, B. (2008). Venciendo miedos en la enseñanza de inglés a adultos. Un caso práctico: la ciudad, sus leyendas y los espacios web. *Tejuelo*, nº 4 (2009), pp.56-73.
- Fletcher, M. (2001). *Teaching for Success. The BRAIN-friendly Revolution in Action!* Kent: English Experience.
- Fritz, M. (1968). *El humor en la educación*. Salamanca: Sígueme.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Halliwell, S. (1994). *Teaching English in the primary classroom*. New York: Logman.
- Hearn, I. & Garcés, A. (Coord.) (2008). *Didáctica del Inglés*. Madrid: Pearson Educación.
- Johnson, D. (1981). Student-student interaction's. The neglected variable in education. *Education Research*, 10, 5-10.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in Language Teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Lowes, R., & Target, F. (1998). *Helping students to learn: a guide to learner autonomy*. London: Richmond.
- Martín, M. (2012). La Evaluación en la Formación Profesional en Valdivia, F. (Directora). *Evaluando aprendizajes en contextos educativos*. Madrid: Dykinson.
- 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.
- Pinter, A. (2006) *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Revell, J. & Norman, S. (1999). *In your hands. PNL in ELT*. London: Sapire Press.
- Ruiz, M. C. (2009). El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades. *Espiral: Cuadernos del Profesorado*, 2 (3), 98-103
- Sánchez-Reyes, S. (2011). The contribution or Research to ELT Practice. En House (cood.) *Inglés. Complementos de formación disciplinar. Theory and Practice in English Language Teaching*.(1ª ed., pp. 29-65). Barcelona: Editorial Graó.
- 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 Communiqué Loteced*, Issue 6. Loveland, CO.
- Torres, J. R. (2005). El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero. *Phonica*, 1, 1-9.
- Trianes, M.V. y Gallardo, J.A. (Coord.), (2008). *Psicología de la Educación y del Desarrollo en contextos escolares*. Madrid: Pirámide.

Valdivia, F. (2002). *Estilos de aprendizaje en educación primaria*. Madrid: Dykinson.

— (2012). Individualizando la enseñanza a través de la evaluación inicial en Valdivia, F. (Directora). *Evaluando aprendizajes en contextos educativos*. Madrid: Dykinson.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wolpert, L. (2012). *Por tí no pasan los años. La sorprendente naturaleza del envejecimiento*. Barcelona: Tusquets Editores.

5.2. 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

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa. Boletín Oficial del Estado de 6 de agosto de 1970, 187, pp. 12525-12546.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado de 4 de octubre de 1990, 238, pp. 28927-28942.

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.

5.3. Webgrafía

Chamot, A.U., Barnhardt, S., Dirstine, S. & Kevorkian, J. (1998). *Conducting Action Research in the Foreign Language Classroom*. Washington DC: National Capital Language Resource Center. Recuperado de:

http://nclrc.org/about_teaching/reports_pub/conducting_action_research.pdf

Consorcio de socios del Proyecto MindWellness (2010). *Manual de entrenamiento mental de la personas mayores de 50*. Recuperado de:

<http://www.mindwellness.eu/descargas/Handbook-ES.pdf>

Food and drinks [fotografía]. (2011). Recuperado de:

<http://elblogdehiara.org/2011/12/17/food-and-drinks/>

IPF (2014). *Informe evolución de la familia en España*. [Versión digital PDF]. (Edición).

Recuperado de:

http://www.hazteoir.org/sites/default/files/adjuntos/informe_evolucion_de_la_familia_en_espana_2014_presentado_el_14_de_mayo_de_2014.pdf

Moreno, P.I. (1992) La ley general de educación y la educación de adultos. *Revista de educación*. nº extraordinario, pp. 109-130. Recuperado de:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre1992/re199207.pdf?documentId=0901e72b8132cbfb>

Murillo, F. J. (1993). La educación de las personas adultas en la LOGSE. *Educación y Biblioteca*, núm 35, p. 21. Recuperado de:

http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/110968/1/EB05_N035_P21.pdf

Romero, C. (2010). *Comida y bebida en Inglés/Food & Drink*. [fotografía]. Recuperado de:

http://blogdeinglesportobelloroadw2010.blogspot.com.es/2010/11/curso-de-ingles-elementary-clase-de_7944.html

ANEXOS

RÚBRICA PARA LLEVAR A CABO EL PRODUCTO FINAL (LA RECETA DE COCINA)

EVALUACIÓN	SOBRESALIENTE	NOTABLE	BIEN	NECESITA MEJORAR
CLARIDAD Y CONTENIDO DE LA RECETA	La información es excelente: han entendido el tema, han profundizado y ampliado.	El contenido muestra casi todos los pasos para ejecutar la receta Aparecen los ingredientes.	El contenido de la receta muestra los ingredientes y algunos de los pasos para realizarla.	El contenido de la receta es poco claro y está incompleto.
PARTICIPACIÓN EN EL GRUPO	Se aprecia colaboración y trabajo en equipo.	Se aprecia colaboración y trabajo en equipo.	Se aprecia colaboración y trabajo en equipo.	No se aprecia colaboración. Trabajo individual.
COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA	Fluido y con un buen nivel lingüístico	Fluido y claro a pesar de algunos errores	Adecuado a pesar de que hay algunos errores	Muchos errores. Difícil de entender
ESFUERZO Y MOTIVACIÓN	Muy interesado. Ilusión. Motivación intrínseca.	Se siente con ganas e ilusionado por aprender	Se aprecia interés	Poco/Sin interés

Fuente: Elaboración propia.

CHECKLIST DE AUTOEVALUACIÓN SOBRE *THE FOOD*

	Siempre	Casi siempre	Nunca
Soy capaz de contar algunas cosas sobre mis gustos sobre mis gustos o sobre la comida			
Entiendo lo que escucho a mis compañeros o al profesor hablando en inglés sobre la comida			
Asisto con puntualidad y regularidad a clase.			
Hago las tareas.			
Estoy contento cuando hago un trabajo bien hecho.			
Me muestro respetuoso con mis compañeros, con sus ideas y aportaciones.			
Participo en las actividades propuestas.			

Fuente: Reelaboración propia.¹

¹ Inspirado en Martín (2012).

TEST DE VERIFICACIÓN DE ESTILOS DE APRENDIZAJE SEGÚN LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA

HOW WE REPRESENT THE WORLD²

La actividad se puede presentar en forma de dictado al Grupo-clase para que los alumnos puedan comprobar ellos mismos el sentido predominante en ellos. Habrán de formar cinco columnas como en el ejemplo: SEE, HEAR, FEEL, SMELL & TASTE.

Instrucciones: Intenta pensar en lo primero que te hace percibir cada palabra. Si al decir *baby*, por ejemplo, sientes el instinto irrefrenable de abrazar o lo hueles se apuntará en FEEL, si simplemente ves la figura de un niño se pondrá en SEE.

Posibles palabras a utilizar:

MOON	LEARNING	YOURSELF	KITCHEN	BUS	TRAIN
	ENGLISH				
ROSE	BABY	POLITICS	DOG	STORY	YOUR
				BOOK	COUNTRY
GARLIC	RIVER	CAKE	CANARY	PHONE	PAIN
LOVE	RADIO	GREEN	SHEEP	FOOT	COFFEE

² Inspirado en Revell & Norman (1999).

TEST DE ESTILOS DE APRENDIZAJE (LSI) DE DUNN, DUNN Y PRICE. ³

Verdadero (+)	Falso (-)	RELACIÓN DE ÍTEMS
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	1. Estudio mejor cuando estoy tranquilo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	2. Puedo aislarme del ruido cuando trabajo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	3. Me gusta estudiar con mucha luz.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	4. Estudio mejor cuando hay luz débil.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	5. Me concentro mejor cuando hace buena temperatura.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	6. Me concentro mejor cuando hace frío.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	7. Cuando estudio me gusta sentarme en una silla cómoda o en un sofá.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	8. Me adormezco si no puedo sentarme en una silla dura cuando estoy estudiando.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	9. Me siento bien cuando me van bien las cosas en la escuela.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	10. Cuando me va bien en la escuela los familiares/amigos se sienten orgullosos de mí.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	11. Las cosas de fuera de la escuela son más importantes que el trabajo de la escuela.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	12. Me gusta terminar lo que empiezo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	13. Es muy raro que termine todo mi trabajo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	14. Me tienen que recordar a menudo lo que tengo que hacer.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	15. Me acuerdo de hacer lo que me dicen.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	16. Me gusta que me digan exactamente lo que tengo que hacer.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	17. Cuando tengo mucho que estudiar, me gusta estar solo.

³ Fuente: Extraído de Valdivia, F. (2002).

<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	18. Cuando tengo mucho que estudiar, me gusta trabajar con un grupo de amigos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	19. Me gusta estudiar con uno o dos amigos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	20. Algunas veces me gusta estudiar en solitario y otras veces con amigos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	21. De lo que más me acuerdo es de aquello sobre lo que leo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	22. Estudio mejor cuando estoy comiendo algo mientras estudio.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	23. Me gusta comer, beber o masticar, pero sólo después de terminar de estudiar.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	24. A menudo pico algo mientras estudio.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	25. Pienso mejor inmediatamente antes de comer.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	26. Recuerdo mejor las cosas que estudio a primera hora de la mañana.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	27. Recuerdo mejor las cosas que estudio por la tarde.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	28. Detesto tener que acostarme por la noche.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	29. Normalmente empiezo a hacer la tare después de comer.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	30. Cuando estoy estudiando me levanto a menudo a hacer cosas (como tomar una bebida, comer una galleta, etc.) y luego vuelvo al trabajo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	31. Cuando estudio, no dejo el trabajo hasta que lo termino.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	32. El ruido me impide concentrarme.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	33. Los sonidos no me molestan cuando estudio.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	34. En casa normalmente estudio bajo una lámpara con pantalla, mientras que el resto de la habitación está en penumbra.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	35. Cuando estudio enciendo muchas lámparas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	36. Normalmente me siento más cómodo en las épocas calurosas que en las épocas más frescas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	37. Normalmente, me siento mejor en las épocas frescas que en las

		calurosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	38. Me gusta salir a la calle cuando hace buen tiempo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	39. Estudio mejor en una mesa o en pupitre.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	40. Me gusta estudiar encima de la alfombra o de una estera.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	41. Creo que mi profesor se pone contento cuando me van bien las cosas en la escuela.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	42. Me gusta que mi profesor se sienta orgulloso de mí.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	43. A nadie le importa si me va bien en la escuela.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	44. Mis familiares quieren que saque buenas notas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	45. A mí mismo me gusta conseguir buenas notas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	46. Me encanta aprender nuevas cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	47. Normalmente termino siempre la tarea.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	48. A menudo se me olvida hacer los deberes.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	49. Me tienen que recordar muchas veces lo que tengo que hacer.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	50. No me olvido de hacer lo que me mandan.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	51. Siempre hago lo que prometo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	52. Me gusta que me digan exactamente lo que tengo que hacer.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	53. Me gusta poder hacer las cosas del modo que a mí me gusta.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	54. Trabajo mejor si sé que alguien va a examinar los resultados.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	55. Cuando tengo mucho que hacer, me gusta estar con dos amigos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	56. Cuando tengo mucho que hacer, me gusta estar con dos amigos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	57. Me gusta que haya (otros) adultos cerca cuando estoy trabajando en solitario con algún amigo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	58. Las cosas que más me gusta hacer en la escuela las hago con un

		grupo de amigos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	59. Las cosas que más me gusta hacer en la escuela las hago con los profesores.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	60. Cuando tengo que aprender alguna cosa nueva, me gusta hacerlo por medio de algún juego.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	61. Recuerdo mejor las cosas que oigo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	62. Me gusta que la gente me hable.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	63. Me gusta ver la televisión.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	64. Me gusta moldear cosas con mis manos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	65. Me gusta hacer experimentos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	66. Me gusta comer, beber, masticar algo mientras estoy estudiando.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	67. No como, ni bebo, ni mastico mientras estudio.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	68. Estudio mejor poco antes de la hora de comer.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	69. Recuerdo mejor las cosas cuando las estudio a primera hora de la mañana.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	70. Recuerdo mejor las cosas que estudio antes de cenar.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	71. Si pudiera ir a la escuela a cualquier hora del día iría a primera hora de la mañana.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	72. Cuando puedo, hago la tarea a primera hora de la tarde.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	73. Estoy despierto mucho tiempo después de haberme metido en la cama.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	74. Cuando estoy estudiando no dejo el trabajo hasta que lo he terminado.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	75. Me resulta muy difícil estar sentado en el mismo lugar durante mucho tiempo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	76. Puedo estar sentado durante mucho tiempo en el mismo lugar.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	77. El ruido me molesta cuando estoy estudiando.

<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	78. Mis amigos quieren que saque buenas notas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	79. Hay muchas cosas que me gustan más que ir a la escuela.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	80. Difícilmente termino alguna vez mi trabajo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	81. A menudo me canso de hacer cosas y me apetece hacer cosas nuevas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	82. Mantengo mis promesas casi siempre.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	83. Me gusta que dejen elegir la forma en que puedo hacer las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	84. Cuando tengo mucho que estudiar me gusta hacerlo con dos amigos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	85. Me gusta estudiar solo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	86. Las cosas que más me gusta hacer en la escuela las hago con un amigo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	87. Las cosas de la escuela que más me gusta hacer las hago con un profesor.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	88. Cuando tengo que aprender algo nuevo, me gusta que me lo expliquen.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	89. Si tengo que aprender algo nuevo, me gusta verlo en una película o con filminas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	90. Las cosas sobre las que mejor aprendo son aquellas sobre las que escribo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	91. Me gusta pintar, dibujar o colorear cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	92. Me gusta oír hablar a la gente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	93. A menudo estoy picando mientras estudio.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	94. Me siento del todo a partir de las diez de la mañana.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	95. Me resulta muy difícil estar sentado durante mucho tiempo en un lugar determinado.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	96. Puedo estar sentado en un lugar durante mucho tiempo
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	97. Creo que mi profesor quiere que saque buenas notas.

<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	98. Me gusta hacer las cosas a mi propio estilo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	99. Me gusta construir cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	100. Puedo trabajar mejor en cortos períodos de tiempo con breves períodos de descanso.

Se han modificado algunos de los ítems (como el 10, 44, 57,58, 59, 78, 87) para que casaran mejor con el tipo de colectivo al que iba dirigido: los adultos maduros.