



TRABAJO FIN DE GRADO

GRADUADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

(MENCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA)

Experiencias docentes en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: propuesta alternativa para el aprendizaje de *Reading*

Realizado por:

Carolina González Jiménez

Tutorizado por:

María del Pilar Montijano Cabrera

Facultad de Ciencias de la Educación

Málaga, junio de 2014

TÍTULO: Experiencias docentes en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: propuesta alternativa para el aprendizaje de *Reading*

RESUMEN: El presente trabajo tiene por objeto la valoración de la autoconciencia de los aprendizajes adquiridos a lo largo de todo el Grado de Educación Primaria a través de la reflexión crítica personal y sistemática, tomando como principal punto de referencia las experiencias vividas durante los cuatro periodos de prácticas, con especial atención al último y de mención, Prácticum III.2. Adicionalmente a este conjunto de reflexiones, incluimos también en el presente Trabajo Fin de Grado el análisis crítico de una intervención didáctica propia llevada a cabo durante el Prácticum III.2 de mención en lengua extranjera (inglés). Es por ello que la propuesta didáctica trata de satisfacer las necesidades de un aula de inglés como lengua extranjera mediante el diseño de actividades que contribuyan al desarrollo de la destreza de lectura o *Reading*. Posteriormente, en base a esta intervención se establece una fundamentación teórica en la que se encuadra, y se realiza una evaluación para detectar posibles elementos a mejorar. A continuación, todos los cambios mencionados con anterioridad se plasman de una forma práctica, esquemática y razonada, demostrando así la importancia del docente como investigador reflexivo que introduce alternativas para el progreso y el avance de sus alumnos.

Por último, también se incluyen en el trabajo unas conclusiones que hacen alusión al aprendizaje producido mediante la realización de este Trabajo Fin de Grado unido al adquirido a través de la formación universitaria, justificándose las competencias profesionales desarrolladas. Así como el conjunto de conocimientos, habilidades o estrategias que durante todo el Grado no se han llegado a transmitir de forma efectiva y por lo tanto, su asimilación, en parte, no se ha alcanzado de forma positiva.

AGRADECIMIENTOS

A mi madre y a mi padre, M^a Rosa y Adolfo, por haberme apoyado, dedicado su tiempo y ayudado a que la inspiración llegase en su momento.

A mi hermano Adolfo pues, sin su tranquilidad, todo hubiese sido diferente.

A Manuel, por su cariño, su paciencia y su comprensión.

A María del Pilar Montijano, por sus orientaciones, consejos y palabras de ánimo durante este largo camino.

Índice

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. EXPERIENCIA DEL PRÁCTICUM Y APRENDIZAJE PROFESIONAL DE LA DOCENCIA	3
3. PROYECTO DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA DISEÑADO Y DESARROLLADO DURANTE EL PRÁCTICUM III.2.....	11
3.1. Fundamentación de la intervención	11
3.2. Resumen de la intervención.....	18
3.3. Evaluación de la intervención.....	19
4. PROPUESTA REFORMULADA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	21
4.1. Contexto en el que se desarrolla la intervención	21
4.1.1. <i>Características más destacadas de la situación de enseñanza-aprendizaje.</i>	21
4.1.2. <i>Información sobre el alumnado a quien va dirigida la intervención.</i>	21
4.2. Fundamentación de la propuesta reformulada de intervención educativa.....	21
4.2.1. <i>Fundamentación teórica y metodológica de la intervención docente</i>	21
4.3. Objetivos de aprendizaje de la propuesta reformulada de intervención educativa	24
4.4. Competencias básicas que se trabajan	24
4.5. Contenidos de aprendizaje.....	25
4.6. Procedimientos de evaluación de la experiencia previstos.....	26
4.7. Desarrollo previsto	27
5. CONCLUSIONES.....	31
ANEXOS	43

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta, es un Trabajo Fin de Grado (TFG) que forma parte como una asignatura obligatoria del plan de estudios de la titulación oficial de Grado en Educación Primaria, mención Inglés. Ha sido realizado de forma individual bajo la orientación de la tutora María del Pilar Montijano Cabrera y tiene por objetivo la reflexión sobre el Prácticum en su totalidad, con especial atención al último Prácticum III.2 o de mención. De tal forma que esta reflexión sirva para que, posteriormente, una de las intervenciones autónomas diseñadas en este periodo, sea evaluada con el fin de llegar a una propuesta mejorada de la misma.

La intervención seleccionada para abordar este TFG ha sido una sesión que se llevó a cabo durante las prácticas correspondientes a la mención, en mi caso “Lengua Extranjera, Inglés”, por lo que fue preparada para la asignatura de Inglés en un centro de Educación Primaria. Se trata de varias actividades con una temática común que pretenden fomentar el desarrollo de la destreza comunicativa de lectura (de aquí en adelante pasaré a utilizar el término *Reading* pues es así como se designa en el lenguaje específico de la didáctica de las lenguas).

La selección de esta intervención, y por ello esta temática, viene marcada por el análisis de los resultados obtenidos tras su puesta en práctica en el aula, hecho que me hizo reflexionar y plantear la necesidad de mejorar lo ya creado, pues se percibía como incompleta e inconclusa en cuanto a contenido. Igualmente, detecté tras llevar a cabo la sesión, que los alumnos pudieron realizar casi sin problemas lo que se les pedía, resultando ser poco exigente. Además, la intervención de *Reading* preparada durante las prácticas se desarrolló en el aula de forma rápida y sin apenas tiempo para poner en común los resultados o para que los alumnos con más dificultades pudieran terminarla, por lo que sentía que necesitaba más tiempo para llevarla a cabo de forma satisfactoria y se obtuvieran los máximos beneficios.

A lo largo de este trabajo, se distinguen tres partes diferenciadas. En la primera de ellas, formada por el segundo punto, se recogen una serie de reflexiones y evidencias, sobre el aprendizaje profesional desarrollado a partir de las experiencias vividas durante los cuatro periodos de prácticas, centrándose en el Prácticum III.2, último de todos y específico de la mención. Es decir, teniéndolo presente para evaluar

hasta qué punto, estas vivencias se han visto reflejadas en mi identidad docente actual y como he ido evolucionando profesionalmente desde el comienzo del Grado.

La segunda parte está constituida por el tercer y cuarto punto. El primero de ellos, el tercer punto, recoge la intervención que he mencionado con anterioridad, y en él se realiza una fundamentación teórica exhaustiva, para posteriormente incluir un resumen pormenorizado de la intervención y una evaluación de las actividades que la componen, con el objetivo de que se produzca una investigación sobre la propia práctica docente llevada a cabo en el aula. Muy vinculado con esto, en el cuarto punto, se desarrollan y aplican todas las propuestas de mejora que se habían determinado al final del tercer punto. Y así llegar a una nueva intervención más completa.

En la tercera parte, correspondiente con el quinto punto, se exponen las conclusiones extraídas a partir de la elaboración de este Trabajo Fin de Grado, es decir, los aprendizajes derivados del mismo. Se establecen de igual modo, una serie de reflexiones sobre las competencias desarrolladas a lo largo de mi formación académica, que se han visto favorecidas con la escritura de este trabajo. Así como, posibles competencias a las que debo dedicar más empeño para conseguir desarrollarlas de forma satisfactoria.

Por último, el trabajo concluye con las referencias bibliográficas utilizadas para su elaboración, además del conjunto de anexos que recogen materiales e imágenes relevantes para la plena comprensión del mismo.

Y no quiero cerrar este apartado sin manifestar explícitamente que la realización de este trabajo ha supuesto un gran avance en mi desarrollo pre-profesional como docente pues me ha permitido instaurar unos principios sólidos por los que regiré en esta profesión. Esto ha sido posible gracias a la interconexión que he establecido entre todos los aprendizajes adquiridos a lo largo de mi formación académica y las experiencias vividas en los diferentes periodos de prácticas, plasmando en este trabajo todo lo que ello ha supuesto.

2. EXPERIENCIA DEL PRÁCTICUM Y APRENDIZAJE PROFESIONAL DE LA DOCENCIA

Tomando como referencia los cuatro periodos de prácticas cursados, hemos vivido una serie de experiencias que han complementado nuestra formación, proporcionándonos un conjunto de aprendizajes, que tras una adecuada reflexión y análisis, han hecho que nuestras competencias profesionales como maestros sean lo más completas posibles.

A lo largo de este apartado, voy a ir fijando mi atención en el conjunto de aprendizajes más significativos que considero que he ido adquiriendo en este largo proceso de formación para llegar a convertirme en docente, y finalizar con un recorrido sobre mi identidad profesional: la percepción que yo tenía de lo que implica ser maestro antes de comenzar el Grado de Educación Primaria y ahora que he descubierto todo lo que de verdad significa esta profesión.

Para empezar, uno de los principales puntos que he desarrollado a lo largo del proceso de prácticas ha sido el conocer y experimentar el importante papel que tenemos como docentes, cómo necesitamos tomar decisiones constantemente y cómo influyen esas decisiones. Desde mi punto de vista, es cierto que la enseñanza debe girar en torno al alumnado pues el sentido de la educación reside en este, pero ¿qué papel tiene el maestro o la maestra desde esta perspectiva? Según Haigh (2010) es necesario más aprendizaje activo en las aulas, que tanto los alumnos como los docentes participen en el mismo, que los docentes intervengan con los alumnos. Por lo tanto, el docente debe ser el guía que en todo momento, ayude y apoye a los estudiantes en su camino hacia el aprendizaje y la formación como personas y ciudadanos reflexivos, “los profesores guían, pero son los alumnos los que descubren” (Haigh, 2010, p. 81). Es decir, la educación y enseñanza que reciban los alumnos tiene que estar centrada en ellos y permitirles que sean los protagonistas, pues de acuerdo con Madrid y McLaren (2004 pp. 21-36) este es el camino para alcanzar los distintos aprendizajes con éxito.

Sin embargo, he podido contrastar por las experiencias vividas, tanto desde la Facultad, como desde las prácticas, que seguir este enfoque de enseñanza centrado en el alumnado presenta nuevos retos al profesorado, entre los que destaco el ser capaz de autorregular el propio aprendizaje y de aprender a lo largo de la vida con autonomía.

Pues si nos basamos en este enfoque, el docente debe estar en continua indagación y formación para hacer frente a las necesidades que presenten sus alumnos. Según Mortimore (1993) el tener una actitud de crecimiento y cambio constante, hace que se produzcan avances y mejoras en la enseñanza.

Por lo tanto, eso que tanto tratamos de desarrollar en los alumnos, *la competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida*, también debemos llevarlo a cabo nosotros. Según Castañeda (2013) la formación docente no solo se conforma de todo aquello aprendido a través de una educación reglada, sino que es un proceso permanente que se desarrolla a lo largo de la vida.

Esto lo he podido ver en los diversos periodos de prácticas, pues cada vez he estado en un centro diferente (tanto público, como concertado-privado) con tutores distintos. Es ahí donde se aprecia qué docentes muestran un interés por su profesión porque se implican en buscar nuevos enfoques, en innovar y formarse en las últimas tendencias en educación. Para ello deben reflexionar sobre la práctica docente, los resultados que se obtienen en el aula y todo lo que acontece en ella. Según Sancho y Correa (2013) convertirse hoy en día en maestros, con todas las exigencias de la sociedad actual, implica adentrarse en una permanente renovación de actividades, contenidos y objetivos, es decir, se impone una evolución constante.

En mi caso he podido aprender que la formación continua es tan importante por el contraste que he experimentado al trabajar en cada ocasión con un tutor distinto. Alguno de ellos sí tenía bien desarrollada esta competencia, tratando de sembrar en mí esa semilla de lo que llamamos el “reciclaje docente”, mientras que otros con los que he trabajado, se han quedado estancados en su mera formación académica inicial. Como bien reflejo aquí, ha sido ese contraste el que me ha hecho parar a reflexionar sobre estas prácticas viendo cómo influía en la educación de los alumnos un docente con espíritu de formación y otro que está estancado en las prácticas pasadas. De acuerdo con Melero (2009) las nuevas necesidades de los centros escolares nos obligan a estar cada vez más formados, la constante renovación es un aspecto imprescindible.

Abordando ahora otro aspecto, y una vez más citando a Melero (2009), el aumento de la conflictividad en las escuelas obliga a los docentes a desarrollar nuevas competencias para afrontar con éxito estas situaciones. En mi caso, uno de los

aprendizajes más profundos que he ido construyendo durante este proceso de prácticas ha sido el relacionado con la disciplina, haciendo que haya adquirido la competencia de fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolviendo los posibles problemas que pudieran existir en la clase y/o en el centro, contribuyendo a la resolución pacífica de los conflictos, pues de acuerdo con Zabalza (2002) la violencia y los conflictos de aula hoy en día están más presentes de lo que nos pensamos. De ahí la importancia de que los nuevos docentes dominemos diferentes técnicas de resolución de conflictos como la mediación, la comunicación y la reflexión, según Martínez-Otero (2001).

En mi caso, el tercer Prácticum ha sido el que más ha contribuido a desarrollar la competencia de gestión de los problemas de convivencia y cómo solucionarlos, por el hecho de estar en una clase más conflictiva y problemática, lo que me dio la oportunidad de reflexionar sobre ello y tratar de encontrar soluciones, teniendo que aplicar estas técnicas en varias ocasiones. Dándome cuenta por las diversas experiencias vividas durante el mismo, de lo poco beneficioso que resulta para los alumnos un docente autoritario, pues, según Santos (1996) desde esta posición es muy complicado que se dé el aprendizaje. De esta forma los alumnos podrán estar en silencio y sin moverse pero no estaremos contribuyendo a crear un clima agradable para que se dé el aprendizaje.

Me gustaría añadir que, de manera diferente, el resto de prácticas también han contribuido a desarrollar esta competencia en el sentido de que en todas las clases hay conflictos más o menos importantes, a los que se les debe de poner remedio mediando de la mejor forma posible. Siguiendo la idea de Defrance (2005) donde la reflexión, evaluación y negociación para alcanzar la regulación es más que necesaria en las aulas.

Muy relacionado con esto está la gestión del aula, que desde mi punto de vista, nos sirve para prevenir los conflictos, algo plenamente necesario para que exista un clima en el que todos los alumnos se sientan cómodos a la hora de trabajar. Según Curwin y Mendler (1987) el papel de la prevención es evitar que los problemas en el aula surjan. Por lo tanto, se ve cómo es esencial que un docente tenga la competencia para prevenir los problemas al igual que la de solucionarlos cuando aparezcan.

Y es que estrechamente vinculado con la disciplina y la resolución de conflictos encontramos la gestión del aula. Como refiere Villalobos (2011) un profesor de calidad

no tiene solo un amplio conocimiento de contenidos, sino que además presenta una experiencia y unos saberes sobre lo que debe hacer en el aula para que los estudiantes mejoren sus aprendizajes. Es decir, debe crear los espacios necesarios y propicios para que los alumnos desarrollen sus aprendizajes. Resultando ser otro pilar esencial en mi formación docente, el poseer las herramientas y estrategias para prevenirlos.

En mi opinión, este aprendizaje tan sólido sobre la regulación y organización de los espacios de aprendizaje ha sido derivado de todas las actuaciones desarrolladas tanto desde la Facultad como desde el conjunto de experiencias prácticas vividas, complementándose mutuamente ya que los contenidos y teorías adquiridos con la formación académica, se veían o no reflejados en los centros escolares con lo que me resultaba un punto muy positivo en el que centrarme a reflexionar y tratar de encontrar soluciones en el caso de que hubiese problemas.

Continuando con los aprendizajes adquiridos, me he dado cuenta de lo de importante que ha resultado ser para mí la competencia para la elaboración de juicios informados y responsables, así como de propuestas alternativas. He tenido la oportunidad de mejorar esta competencia por la acción de la reflexión, pues una vez que hemos detectado los problemas en el aula, es a través de la misma cuando podemos pensar en posibles soluciones. Para ello resulta inminente el aprendizaje de nuevas estrategias y alternativas metodológicas que den respuesta a esos problemas. De ahí que podamos establecer un vínculo entre la reflexión sistemática y la formación continua de la que he hablado anteriormente, pues si no se reflexiona nunca se podrá mejorar, y la mejora reside en la constante formación del docente. De acuerdo con Schön (1992) la reflexión resulta ser un medio para la obtención de soluciones a diversas situaciones conflictivas permitiendo la continua evolución. Por lo tanto, es uno de los puntos básicos de esta profesión, pues es mediante los procesos reflexivos como somos más conscientes de lo que está ocurriendo en el aula. Manifestar que ha sido la formación académica la que me ha dotado de las herramientas necesarias para poder llevar a cabo este proceso como docente, reforzándose aún más con la implementación en las aulas.

A continuación, me gustaría destacar lo esencial que resulta el trabajo en equipo, sobre todo en los primeros periodos de prácticas en los que estuve con la misma tutora, donde pude vivir el trabajo entre los compañeros de un centro. Con esto quiero decir que ella también me hizo partícipe en varias ocasiones de las actividades que tenían

lugar dentro del equipo docente. En este sentido pude, por un lado, asistir a las reuniones del ETCP (Equipo Técnico Coordinación Pedagógica) o diseñar y planear conjuntamente las sesiones (nos ayudábamos mutuamente); y por otro, también estaba presente cuando los tutores del mismo curso trataban asuntos relativos a los contenidos, exámenes, actividades a realizar... Fue en esos momentos, cuando pude llevar a la práctica todo lo que habíamos trabajado en la Universidad indirectamente con nuestros grupos de trabajo. Pues nos estamos preparando para que la dinámica de trabajo en equipo en los centros sea algo cotidiano, gracias al desarrollo en estos años de la competencia para la colaboración, el trabajo en grupo. Sumando a todo esto el respeto a la diversidad y a la discrepancia, algo absolutamente fundamental, pues como recoge Antúnez (1999) a través de la colaboración se logra más eficacia en todo aquello que se propone, permite un análisis más profundo y de los problemas comunes, y posibilita la creación de un clima que involucre también a los alumnos en el trabajo en equipo, siendo los maestros el ejemplo a seguir.

Se me ha brindado la oportunidad de desarrollar esta competencia a partir de la formación académica en el transcurso de este Grado, pues la exigencia de trabajar en grupo era constante, con lo cual, he podido ver cómo lo que en un principio creía poco necesario, ha pasado a ser un aspecto esencial de mi formación como docente: el ser competente trabajando en grupo. Muy relacionado con esto está el rol del docente como miembro de un equipo que según Pérez (1999) resulta ser una necesidad inminente el desarrollo del perfil de docente que trabaja de forma colaborativa dentro de un equipo. Pienso que aquellos docentes incapaces de trabajar en equipo, coordinarse y planificar juntos, no pueden decir que sean parte de ese equipo, pues para ello todos los miembros deben remar en la misma dirección, de acuerdo con la idea de Fuente (1998) el trabajar conjuntamente por un fin común dota mayor posibilidad de alcanzar lo que se pretendía.

Antes de concluir este apartado, me gustaría comentar otro aspecto que realmente considero que he podido desarrollar tras mi formación. Éste es el desarrollo de la competencia de diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto de forma individual, como en colaboración con otros docentes. He comprobado cómo mediante el aprendizaje teórico adquirido durante estos cuatro años he ido desarrollando esta competencia de forma continuada a través del diseño de proyectos,

unidades y secuencias didácticas, intervenciones, etc. para, más tarde, pasar a un centro en el que tendríamos que diseñar de forma real las intervenciones.

En mi caso, el desarrollo de esta competencia se ha visto favorecido por el simple hecho de realizar las prácticas en centros diferentes, pudiendo ver el contraste de un docente a otro. En los primeros periodos de prácticas pude aprender de mi tutora la organización, la importancia de tenerlo todo planeado y cómo todo esto afectaba positivamente a la calidad del aprendizaje. Sin embargo, en los dos últimos periodos de prácticas las dos tutoras diferentes, de centros distintos, me han mostrado cómo puede llegar a ser una clase improvisada y sin planificación alguna. Es en estos momentos cuando de verdad se puede apreciar la importancia de la organización y la planificación, y cómo afecta a los alumnos, a su comportamiento, a sus resultados de aprendizaje. Según Villalobos (2011) las decisiones tomadas en torno a la planificación y diseño de las actividades de forma apropiada permiten que los alumnos alcancen un aprendizaje sólido y significativo. Es entonces, a partir de estas diferencias cuando he podido recapacitar sobre lo necesario que resulta planificar para obtener los mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pues si se tienen en cuenta todas las variables que intervienen en el aprendizaje se obtendrán mejores resultados. De acuerdo con lo publicado por la Junta de Andalucía (2013), el diseño y planificación de diferentes factores cotidianos en la docencia tales como objetivos, contenidos, actividades, etc. favorecerá el que se llegue a alcanzar buenas prácticas educativas.

Todos estos aprendizajes mencionados han contribuido en gran medida al comienzo de la construcción de mi identidad actual como docente, puesto que “la formación inicial del maestro es el primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo.” (Marcelo y Vaillant, 2009, p. 48).

En un principio, antes de comenzar a cursar este Grado, personalmente pensaba que los docentes representaban una figura muy importante en la sociedad actual y de mucha influencia en la educación que recibimos. Y es que partiendo de la idea de Depaepe (2006) de concepción de la profesión docente como la simple transmisión del conocimiento, en parte, veía a los maestros como fuente de sabiduría, pero nunca me había parado a pensar realmente en su trabajo y todo lo que implica. Mi idea previa de docente era aquel que llegaba a la clase y sabía explicar los contenidos, proponía actividades para afianzar “lo aprendido” tras la explicación y los exámenes que

realizaba eran acordes a lo que se había trabajado, es decir, aquello que yo había visto y experimentado a lo largo de mi educación. Por lo tanto, en un principio mi objetivo era alcanzar los conocimientos necesarios para poder llegar a ser como este modelo de maestra. “En la construcción de la identidad del maestro es importante acudir al recuerdo para poder reflexionar sobre la propia historia” (Castañeda, 2013, p. 14)

Ni que decir tiene que a medida que mi formación, y por lo tanto mis conocimientos se hicieron más profundos en el ámbito de la docencia, mi concepción fue cambiando completamente. Es cuando empiezo a ver al docente como mediador para que los alumnos lleguen a construir su propio conocimiento y guía en el proceso de aprendizaje, en lugar de transmisor de saberes. Según Harmer (2009 pp. 23-33) tenemos el papel de tutores que aconsejan y guían en el aprendizaje futuro. Pues tal y como he descrito al comienzo, y de acuerdo con Widdowson (1991) somos nosotros los que involucramos a los alumnos en su aprendizaje. Comienzo también a plantearme cuestiones relacionadas con la evaluación: si es posible medir el aprendizaje o diferentes tipos de evaluaciones. Pero no es hasta el primer periodo de prácticas cuando de verdad le vi un sentido a lo que estaba estudiando y mis ideas sobre un docente se afianzan. Es ahí cuando las primeras reflexiones sobre los procesos de aprendizaje, la gestión del aula o el verdadero sentido de la educación, pasan por mi mente. Por lo tanto, las primeras experiencias reales de docencia son de gran valor.

Según nos explica Martínez y Gutiérrez (2013), un docente significativo es alguien que en un momento dado de nuestra vida tuvo una gran influencia en nosotros. En este sentido, considero que en mi personalidad docente han influido las diversas prácticas que he realizado, en concreto la primera tutora de los dos primeros Prácticum. Desde mi punto de vista es una gran docente y cumple con la gran mayoría de los requisitos que se le exigen a un maestro o maestra hoy en día: preocupación por los alumnos y su formación, motivador, participativo en la vida del centro, amable y sereno. De acuerdo con Feito (2004) un buen docente es aquel cuyo nivel de implicación en las tareas educativas es muy alto, es un negociador nato, manifiesta un inconmensurable cariño hacia sus alumnos, demostrando paciencia y calma, deja a un lado la mala actitud y el tono de voz elevado y apuesta por el trabajo en equipo. Además, según Guerrero (2009) el carácter dinámico, la toma de decisiones correctas en las tareas y la actitud positiva son elementos indispensables en la personalidad de un docente eficaz. Sin

olvidar que “la profesión docente actual requiere (...) un profesional que, entre otras competencias, sea reflexivo, crítico y capaz de incorporar la investigación y la innovación al aula” (González, 2011, p. 236). En el momento que descubrí la forma de trabajar de esta maestra, trato de poner en práctica las características mencionadas que ella presenta, sin olvidar aquellos aspectos que he podido aprender desde la reflexión y el análisis de los contenidos trabajados desde la Facultad.

Otro punto de gran relevancia en mi construcción como profesional de la enseñanza es la habilidad necesaria para supervisar y observar frecuentemente a los alumnos y reflexionar sobre los datos obtenidos para determinar cuáles son las necesidades de intervención que presenta cada estudiante.

Actualmente, después de estos cuatro años de aprendizaje y formación, me veo como una docente preparada para la vida en las aulas. Todavía con mucho que aprender pues haciendo referencia a Castañeda (2013) el alcanzar una identidad propia requiere de un proceso complejo de construcción y reconstrucción, a través de los aprendizajes y experiencias que se acumulan a lo largo de la vida tanto profesional como personal.

Afronto mi futuro como docente con ilusión y fuerza para tratar de llevar a la práctica mis principios y lo aprendido durante estos cuatro años. Desde una perspectiva de la enseñanza en la que el maestro que participe en clase, se implique por sus alumnos, crea en ellos, los motive y anime a aprender, creando situaciones de aprendizaje adecuadas a sus alumnos, pasando por las decisiones que debe tomar en cuanto a planificación, actividades, evaluación, y todo lo que acontece en el día a día de un aula, y a través del trabajo colaborativo con los compañeros del centro, tratando de motivarles a realizar tareas o proyectos conjuntamente, y de trabajar en equipo para que el funcionamiento del ciclo/curso sea el mejor posible, hasta llegar a la formación propia, personal y continuada a lo largo de nuestra vida como docentes, para poder llegar a ser profesionales de la educación lo más completos posibles.

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

Como bien sabemos, la enseñanza de una lengua extranjera tiene como principal objetivo que los aprendices lleguen a comunicarse en dicha lengua. Por lo tanto, las destrezas de: *Reading*, *Writing*, *Listening*, *Speaking* y *Oral Interaction* resultan un elemento clave y esencial en la enseñanza de la lengua extranjera, si se enseña a través de un enfoque comunicativo. De entre todas ellas, vamos a centrarnos en el estudio en profundidad de la destreza *Reading*.

3.1. Fundamentación de la intervención

La intervención escogida está basada en varias actividades, que tratan de fomentar las estrategias y habilidades que conlleva la experiencia de aprendizaje, y que contribuye a favorecer el desarrollo de la destreza de *Reading*, como acabamos de señalar. Al igual que otras destrezas como *Oral Interaction* o *Listening* es muy importante para el desarrollo pleno de la capacidad de comunicación en la segunda lengua. Según Madrid y McLaren (1995 pp. 91-117) la lectura resulta esencial para poder comunicarnos en diversas situaciones cotidianas, además de para extraer información de los diferentes textos a los que nos enfrentamos constantemente.

En consecuencia, esta intervención ha sido seleccionada porque tras analizar los resultados obtenidos una vez que se llevó a la práctica, se observó cómo la mayoría de los alumnos que realizaron las actividades, apenas encontraban dificultad, llegando incluso a hacerlas en muy poco tiempo. Esto despertó en mí el interés para comprender qué estaba pasando. Y reflexionando, llegué a la conclusión que había que proponer actividades con mayor dificultad, sin olvidar la adaptación al nivel que presentan, pero que les permitieran activar estrategias de pensamiento más complejas. Al mismo tiempo, solo contaba con cuarenta minutos para poner en práctica la intervención de *Reading* que se había diseñado, lo que me hizo escogerla para poder crear una nueva intervención más completa, y sacarle el máximo partido a esta destreza que es la gran

olvidada en la didáctica del inglés como lengua extranjera, pues apenas se deja espacio en las aulas para su desarrollo.

De ahí que esta intervención que pasamos a describir esté enmarcada dentro del *communicative approach* o enfoque comunicativo, pues de acuerdo con Halliwell (1994 pp. 9-18) el lenguaje está muy unido al ser humano, y es por ello que se debe enseñar de forma natural, en base a una comunicación auténtica a partir de situaciones reales. De este modo, se pretende que los alumnos vean la lectura como una destreza que nos permite comunicarnos partiendo de los diferentes tipos de textos escritos.

Para comenzar, nos centraremos en contextualizar la mencionada intervención según las características del centro y el aula, así como situar las actividades en relación a los contenidos curriculares que se establecen en el RDL 1513/2006, de 7 de diciembre.

En cuanto al contexto, el centro en el que se llevó a cabo la intervención es el C.D.P. Virgen Inmaculada-Santa María de la Victoria (Gamarra). Los alumnos que asisten al mismo se caracterizan por pertenecer a familias con un nivel socioeconómico medio y cultural medio-bajo. En relación al aula para la que está diseñada la sesión, los alumnos tienen entre seis y siete años, pertenecen al primer ciclo de primaria y concretamente están en el segundo curso. Se estaba trabajando el vocabulario de las partes de la casa y esta intervención fue previa al examen que cierra la unidad, por lo que sirvió para hacer un repaso global. En la clase hay un pequeño grupo de alumnos que interrumpen con frecuencia a lo largo del desarrollo de las sesiones, por lo que las actividades se deben diseñar para que ellos participen activamente.

La metodología estaba basada en realizar las actividades del libro complementándolas con el cuadernillo de trabajo. La práctica de la interacción oral no se llevaba a cabo con demasiada frecuencia. La maestra por su parte, trataba de impartir las clases en inglés, pero en ciertas ocasiones utilizaba la lengua materna, con la excusa de que los alumnos no comprendían lo que ella decía.

Atendiendo a las directrices que marca el RDL 1513/2006, de 7 de diciembre, en relación a los contenidos, se trabajan tres de los cuatro bloques que aparecen en éste. Del primer bloque, *Escuchar, hablar y conversar*, al no estar centrada la intervención en el desarrollo de la interacción oral, ésta se trabaja tan solo de un modo tangencial, pues resulta inevitable utilizarla la comunicación constante en el aula. No obstante, durante

nuestra actuación docente en esta unidad, sí damos cabida a una actividad en la que los alumnos deben utilizar el lenguaje oral, por lo que como vemos se está trabajando la comprensión de mensajes orales sencillos.

El segundo bloque, *Leer y escribir*, es el principal a desarrollar con la intervención. Así, se abordan contenidos como leer palabras y frases sencillas que previamente ya se habían conocido en interacciones orales, al tener que leer las palabras ya conocidas o el vocabulario propio de la unidad. Se fomenta el desarrollo de estrategias para mejorar la comprensión de la lectura por el uso del contexto y palabras ya conocidas, iniciando a los alumnos en este uso del contexto y de los conocimientos previos, una estrategia fundamental para llegar a una comunicación eficaz. Y, por último, se introduce en la sesión la escritura de palabras y frases previamente trabajadas para transmitir y compartir información.

En el tercer bloque de contenidos se desarrollan en su mayoría elementos del apartado “*Conocimientos lingüísticos*” a la hora de identificar y usar el léxico, y estructuras elementales propias de la lengua extranjera utilizadas con anterioridad. En el apartado de “*Reflexión sobre el aprendizaje*” se puede destacar la aceptación de los errores como parte del mismo, cuando al final de la sesión se realice una pequeña reflexión sobre el propio aprendizaje y se proporcione el *feedback* durante las actividades.

Nos centraremos ahora en las actividades propuestas de *Reading* para esta intervención. En la primera de ellas, los alumnos deben realizar una lectura de predicción o *predicting reading*. A partir de las palabras que ya conocen, y las presentadas con apoyo visual, deben predecir o adivinar de qué se está hablando en el texto, como se comentará más adelante (Anexo I). De acuerdo con Nuttall (1996) es importante trabajar la predicción, siempre que se vaya a proceder a la lectura de cualquier texto, porque de esta forma se ponen en juego y se relacionan las experiencias y conocimientos previos con lo que ya conocemos de ese tema, y de esta forma llegar a entender lo que leemos con más facilidad. Al mismo tiempo, se produce una asociación entre las palabras que se desconocen y el tema del texto.

En la segunda actividad, se lleva a cabo una lectura más profunda de los diferentes textos, y es ahí cuando por parejas tienen que proceder a ir leyendo sus

adivanzas, para que entre ambos consigan colocar las palabras que faltan, es decir, poner la información necesaria para completar el texto (Anexo II). De acuerdo con Grellet (2009) esta actividad de completar es apropiada para fomentar la predicción ante un *Reading*. La lectura se realiza en voz alta, Nuttall (1996) identifica que, en las primeras etapas del aprendizaje de una segunda lengua la lectura no silenciosa puede llegar a ser útil para los alumnos. A su vez, Silberstein (1994) destaca que la destreza de *Reading* se aprende poniendo en práctica la lectura, es decir, se aprende a leer leyendo.

Prosiguiendo con los principales objetivos que vamos a tratar con esta intervención, se encuentra la participación activa y constante del alumno. Según Maynard (2012) los aprendices necesitan tener todas las oportunidades posibles en el aula, para practicar y consolidar aquello que está en proceso de ser aprendido. Esta idea está estrechamente relacionada con el proceso de aprendizaje de la L2, para que se produzca un aprendizaje sólido de la segunda lengua que permita la comunicación, es necesario que constantemente se proporcione un input y que al mismo tiempo el sujeto lleve a la práctica toda la información que está recibiendo. De acuerdo con Madrid y McLaren (1995 pp.189-209) los alumnos no están expuestos a un contexto en el que predomine el contacto con la lengua extranjera, y es necesario aprovechar al máximo todo el tiempo que están en clase y dejar más espacio a actividades donde se ponga en práctica la L2.

El aprendizaje de la lengua materna se realiza de forma natural, recibiendo un input y poniéndolo en práctica para establecer la comunicación sin importar demasiado los errores que se vayan cometiendo. Para enseñar una lengua extranjera, en este caso el inglés, es necesario un acercamiento al enfoque natural o *natural approach*. En la sesión planteada, se utiliza el inglés, y los alumnos ponen en práctica el vocabulario que han aprendido durante la unidad, tanto de manera escrita, leída como de forma oral. De acuerdo con Krashen y Terrell (1984) la principal base sobre la que se sustenta el enfoque natural o *natural approach* es el tratar de llegar a una comunicación eficaz, sin necesidad de utilizar una gramática y forma perfecta, pues con el tiempo se irán mejorando. Este enfoque está estrechamente relacionado en términos de objetivos con el *communicative approach* mencionado anteriormente. En cuanto a la intervención que se presenta, los alumnos tienen que tratar de adivinar de qué les hablan los diferentes textos, y más tarde en parejas tendrán que leer entre ellos su fragmento para conocer las

palabras que les faltan, algo para lo que tendrán que poner en práctica sus estrategias de negociación, esto es, se estarán comunicando por medio de la L2.

En las actividades planteadas para trabajar el *Reading*, los alumnos tienen que llegar a esa práctica tanto lectora como oral, recibiendo un input de contenido ligeramente superior al que dominan. Según Krashen (1982), para ir avanzando en la adquisición de una lengua, es necesario que el input presentado vaya más allá de lo que ya conocemos, es decir, $i+1$ (donde i es el input ya conocido). De ahí que en las actividades planteadas para esta sesión se introduzca vocabulario nuevo y estructuras que todavía no se han trabajado, para que el input sea $i+1$. Esto ocurre porque a la hora de comprender, utilizamos otros elementos concurrentes de la situación comunicativa, tales como son el contexto, palabras parecidas a nuestro idioma o los conocimientos previos. Al mismo tiempo, de acuerdo con Barrios y García (2006) el profesor debe adaptar el input a la capacidad de sus alumnos, sin caer en el error de llegar a una simplificación excesiva. De esta forma, en la intervención se emplea vocabulario nuevo teniendo en cuenta el nivel de los alumnos y sus limitaciones.

Como estábamos viendo, entonces, las actividades han sido planteadas para que se desarrolle más de una inteligencia, pues según Gardner (1993) existen siete tipos de inteligencias, llamadas inteligencias múltiples, propicias a desarrollarse pues todo ser humano las posee a niveles diferentes.

Sin embargo, resulta indiscutible la necesidad de que en cualquier actuación docente, se propongan actividades que atiendan a la diversidad del aula para conseguir que todos nuestros alumnos se sientan involucrados. Por esto en la intervención presentada se plantean ciertas acciones para que todos los alumnos, sean cuales sean sus características, puedan aprender. Como expresa Pinter (2006 pp. 5-16) existen diversos estilos de aprendizaje, que no podemos dejar de incluirlos en las actividades que se planteen.

De acuerdo con Gardner (2012) no todos los alumnos aprenden de la misma forma, en cada uno predominan unas inteligencias, por lo que es imprescindible que las actividades abordadas, traten de integrar cuantas más inteligencias múltiples y así tengan más opciones de aprendizaje. Surge de ahí la idea de educación individualizada.

A lo largo de esta intervención se desarrollan inteligencias como la lingüística, por estar en contacto continuo con la lengua extranjera; la interpersonal, pues se realiza una actividad en parejas donde se pretende que los alumnos empaticen entre ellos y desarrollen competencias y valores de trabajo en equipo; y por último, la visual-espacial, al introducirse imágenes a modo de *flashcards* para que, entre otros motivos que se mencionarán a continuación, los alumnos que aprenden de forma visual tengan la oportunidad de hacerlo.

Otra estrategia para atender a la diversidad del aula es presentar las nuevas palabras, previamente a la lectura. De esta forma aquellos alumnos que conocían algunas las pueden recordar, y los que no tienen dominio de las mismas, comienzan a familiarizarse con las mismas. Así, todos parten de la misma base, es decir, se unifican los niveles y las oportunidades de aprendizaje. Según Maynard (2012) en la clase de inglés como lengua extranjera todos los alumnos deben tener las mismas oportunidades.

Como anteriormente ya hemos mencionado, el uso de imágenes concretamente al comienzo de la sesión a modo de *before-Reading stage* resulta ser un punto fuerte de apoyo para la realización de las actividades posteriores (Madrid y McLaren, 1995 pp. 91-117). De acuerdo con Cameron (2001), a la hora de introducir y llegar a interiorizar una nueva palabra es imprescindible asociarla con imágenes para contextualizar el significado. Así, los alumnos adquieren el significado de la palabra sin tener que recurrir a la lengua materna, por lo que el aprendizaje es más significativo, ya que si se tradujera el vocabulario los alumnos no se esforzarían en descubrir qué es esa palabra y no se produciría verdadero aprendizaje de las mismas, por lo que la actividad resultaría ser una pérdida de tiempo, ya que no estaría cumpliendo el objetivo para el que fue diseñada, a saber: facilitar la comprensión fluida del texto por parte de los alumnos. En esta intervención que se presenta, antes de comenzar con la lectura de los textos, se introducen las palabras a través de dibujos (Anexo III).

Asimismo, en esta intervención también se ponen en práctica procesos cognitivos de acuerdo a la Taxonomía de Bloom revisada por Anderson, Krathwohl, Airasian, Crikshank, Mayer, Pintrich, Raths, Wittrock (2001) y basada en la teoría propuesta por Bloom (1979). Aparecen procesos como recordar las palabras trabajadas con anterioridad, el aplicarlas y contextualizarlas en los diferentes textos y comprender

lo que se va leyendo. Estos tres procesos son los que llamamos *LOTS (Low Order Thinking Skills)*, y son menos exigentes.

En cuanto a las agrupaciones de la intervención se ha decidido realizar dos formas diferentes. En lo referido a la primera actividad, los alumnos la llevarán a cabo de manera individual, pues se trata de que se enfrenten ellos mismos a este tipo de texto al cual no están realmente acostumbrados. Ya en la siguiente actividad, se trabaja por parejas para que entre los dos alumnos que la conforman puedan ir leyendo el texto en voz alta y completando las palabras que faltan (Anexo IV). Estos cambios de agrupamiento para el trabajo a lo largo de la sesión son oportunos realizarlos porque, según House (1997) cuanto más se trabaje en parejas o en diferentes agrupaciones más independencia tendrán los alumnos, más práctica se producirá y, por lo tanto, más aprendizaje. Al mismo tiempo que el profesor puede así dispone de mayor libertad para ir atendiendo a todos por igual.

Por último, en relación a la evaluación, durante la puesta en práctica de las diferentes actividades, se les irá proporcionando a los alumnos un *feedback* de acuerdo a su actuación al mismo tiempo que están trabajando (Anexo V). Ya que según Maynard (2012) el *feedback* resulta esencial para que los alumnos sean conscientes de sus propios errores y puedan ir mejorando, debiendo facilitárseles durante el desarrollo de la práctica. Antes de finalizar con la sesión recibirán un *feedback* general y comentarios, tanto de alumnos, como de docentes, pues de acuerdo con Gower y Walters (1985) el proporcionar un *feedback* global para toda la clase, resulta muy significativo como herramienta para que los alumnos reflexionen sobre los avances.

Tras la fundamentación teórica pormenorizada en base a las diversas contribuciones de múltiples autores que han estudiado a fondo la enseñanza y el aprendizaje del inglés y, de un modo especial, todo lo que concierne al desarrollo efectivo de la destreza de *Reading*, pasaremos a presentar el resumen de dicha intervención.

3.2. Resumen de la intervención

La intervención seleccionada, como ya hemos anticipado unas líneas más arriba, gira en torno a la destreza de *Reading* y fue la última de todas las que realicé en el centro durante el Prácticum III.2. Está compuesta por dos fases. En la primera de ellas (*before-Reading stage*), se escriben en la pizarra las palabras desconocidas o más complicadas, que aparecerán luego en los textos a leer y se realiza un dibujo al lado de la palabra sirviendo como *flashcard*, (Anexo III). Las palabras nuevas se escriben porque no todos los alumnos las conocen ni tienen el mismo nivel, y con esto nos aseguramos que todos parten de la misma base. El nuevo vocabulario será el siguiente: *hands, bath, toilet, hanger, jacket, house, grass, trees y birds*. Una vez que estén escritas y dibujadas, el maestro o maestra irá leyendo cada palabra, los alumnos la repetirán y se les preguntará si saben lo que significa para que contesten sí o no, sin llegar a decir el significado.

A continuación, se pasará a la segunda fase. Ésta a su vez está formada por dos actividades. La primera de ellas es individual. Se les presenta a los alumnos una hoja en la que aparecen seis pequeñas adivinanzas sobre las partes de la casa ya trabajadas (Anexo I). Cada una hace referencia a una habitación que tendrán que averiguar leyendo. Una vez conocida la habitación o zona sobre la que trata cada texto, deberán escribirla en la hoja debajo de cada adivinanza. A aquellos alumnos que dominan menos el vocabulario básico trabajado durante la unidad les serán proporcionadas las palabras que tienen que escribir (Anexo VI).

En la segunda y última actividad los alumnos trabajarán por parejas con las adivinanzas previas. Para ello, se le otorgará a cada integrante de la pareja la misma adivinanza pero con partes omitidas (Anexo II). Deberán completar los huecos en sus adivinanzas adquiriendo un sentido, siendo necesario que cuando escuchen una palabra que no aparece, la escriban. Con esta actividad los alumnos deben mostrar respeto el uno por el otro, organización y trabajo en equipo.

En esta intervención no se han planificado actividades *after-Reading stage* porque el tiempo de la sesión es de cincuenta minutos y no es posible utilizar más de una para llevar a cabo la secuencia de actividades. Esto se comentará con mayor profundidad en el siguiente apartado dedicado a la evaluación.

3.3. Evaluación de la intervención

Una vez revisados todos los documentos relacionados con esta intervención, especialmente, las evaluaciones de ambas tutoras (académica y profesional), mi propia reflexión sobre la sesión y la posterior autoevaluación, podemos observar de forma más clara aquellos puntos en los que ciertos cambios particulares enriquecerían de forma muy positiva la intervención en general. No obstante, he de reconocer que, las actividades planteadas y la sesión en su conjunto tuvieron mucha aceptación entre los alumnos, que estuvieron muy participativos y reforzaron su conocimiento del vocabulario de la unidad a través de la lectura. Todo ello fruto de la correcta, aunque por supuesto mejorable, planificación de la intervención.

Entre estos posibles cambios, desde mi punto de vista, el más significativo en cuanto a relevancia es la ausencia de una fase de *after-Reading stage*. Resultando tan esencial como las dos etapas previas, *before-Reading stage* y *while-Reading stage*, pues si no existe un cierre en el que se aborde todo el contenido y los aprendizajes adquiridos, todo lo que se ha realizado previamente no acaba siendo un aprendizaje sólido.

Otro aspecto a incluir en la propuesta de mejora sería el diseño de la intervención desde el punto de vista de la integración de las diferentes destrezas, es decir, a partir del centro de atención de la sesión: *Reading* debería trabajarse de forma complementaria con *Writing*, *Listening* u *Oral Interaction*. Pero para poder abordar este enfoque es necesario disponer de más de una sesión, ya que de lo contrario los alumnos se pueden ver saturados de información y esto puede llegar a ser perjudicial para ellos. Muy en relación con este tema está el enfoque más comunicativo que pienso que deberían tener las actividades. Tras el profundo análisis, he podido percibir cómo la comunicación está presente, pero se podría llegar a desarrollar con creces si se aborda el *Reading* desde una perspectiva más comunicativa a partir de textos como cartas, notas, recetas, anuncios...

Como contenido a modificar, he observado que las habilidades cognitivas que se ponen en práctica con las actividades de esta intervención, resultan ser de un nivel de implicación cognitivo bajo, por lo que en la propuesta de mejora sería muy interesante

el sustituir esas actividades por otras que se centren más en el desarrollo de los *HOTS* (*High Order Thinking Skills*).

Por último, los comentarios de mi tutora académica me han hecho plantearme ciertos puntos a desarrollar en torno a la evaluación. Ahora, tras la revisión de los mismos, considero que resulta necesaria una evaluación final para que tanto el docente, como los alumnos, sean conscientes de los aprendizajes logrados. Por parte de los alumnos, consideramos que sería adecuada una rúbrica en la que se establezcan unos criterios para la autocorrección y posterior comentario a modo de autoevaluación. Por parte del docente, tendría que realizar el análisis de los resultados obtenidos en la rúbrica, que unidos a sus anotaciones fruto de la observación durante la actividad, conformarían un comentario individualizado para cada alumno.

Todos estos posibles cambios, pensamos que mejorarían considerablemente no solo las actividades en cuanto a su atractivo para los alumnos, motivación y diversión, sino los resultados de aprendizajes de los alumnos, que serán abordados y desarrollados en el punto siguiente.

4. PROPUESTA REFORMULADA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

A lo largo de este punto, se van a plasmar las propuestas de mejora mencionadas en el apartado anterior, para ir construyendo una nueva intervención de forma que llegue a ser lo más completa posible.

4.1. Contexto en el que se desarrolla la intervención

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

El centro para el que se prepara esta intervención es el C.D.P. Virgen Inmaculada-Santa María de la Victoria (Gamarra), el mismo en el que se realizó la intervención original. Por lo tanto las características del centro, las familias y la situación de enseñanza-aprendizaje no han cambiado. Todo esto se recoge en el apartado de fundamentación teórica de la tercera sección del trabajo.

4.1.2. Información sobre el alumnado a quien va dirigida la intervención.

La clase para la que se desarrolla esta nueva intervención es la misma que dónde se realizó la intervención original. Por lo tanto las características del alumnado no varían. La información detallada del contexto del aula se encuentra en la tercera sección del trabajo, en el apartado de fundamentación teórica.

4.2. Fundamentación de la propuesta reformulada de intervención educativa

4.2.1. Fundamentación teórica y metodológica de la intervención docente

Actualmente, la idea de docente que reflexiona para proponer alternativas a su metodología práctica y así establecer unos cambios que le permitan obtener mejores resultados en el aprendizaje de sus alumnos, está muy extendida. Según Montijano

(2001) la reflexión sistemática es el paso previo que nos abre las puertas a la investigación más exhaustiva de lo que está ocurriendo en el aula. En mi caso, gracias a la formación académica que he recibido éste resulta ser uno de los pilares sobre los que se asienta mi identidad docente. Por este motivo, he querido reflejar aquí cómo la evaluación de la intervención del Prácticum III.2 propuesta anteriormente, ahora se ha traducido en unos cambios concretos, para la mejora de la misma, finalizando con la reelaboración de la intervención original y consiguiendo de esta forma una nueva intervención enfocada al avance y la evolución.

En referencia a lo anteriormente expuesto, uno de los principales cambios que se van a introducir en esta propuesta de intervención reformulada con respecto a la anterior, es el número de sesiones. En lugar de plantearse en una sesión se van a utilizar tres para realizar una secuenciación didáctica pormenorizada. Como indican Lowes y Target (1998 pp. 55-62), debe dedicarse un tiempo significativo en el aula para trabajar esta destreza y proporcionarles así a los alumnos la oportunidad de continuar leyendo fuera de la misma.

Además, una de las carencias detectadas tras la evaluación fue la ausencia de una fase de *after-Reading stage* y de acuerdo con Madrid y McLaren (1995 p.91-118) es en esta etapa cuando se ponen en juego numerosas habilidades esenciales para asimilar y afianzar lo trabajado con anterioridad. Por esta razón, se han reorganizado algunas actividades y se han incluido otras para cubrir esta necesidad.

En cuanto a al vocabulario, se ha mantenido la estructura de presentación del mismo a través de *flashcards* o tarjetas, pues según Navarro y Pablo (2004) el input proporcionado con apoyo visual, es necesario para que se interiorice su significado, y se han añadido dos actividades más a modo de juegos para continuar con la asimilación de estas palabras nuevas. Navarro y Pablo (2004 pp.283-313) reflejan la importancia de favorecer la memorización del vocabulario a través de la práctica basada en el juego. Ya que al ser en su mayoría palabras desconocidas se necesita incrementar su utilización y repetición.

Por otro lado, el texto sobre el que gira la nueva intervención se ha modificado. Como bien se explicó en la evaluación de la intervención original, se percibía como el enfoque adoptado, debería aproximarse más a la comunicación. Las adivinanzas (de la

intervención del Prácticum III.2) se han sustituido por un texto simple del personaje del libro de texto usado en el centro escolar. Pinter (2006 pp. 27-34) identifica que el contexto en el que los alumnos aprenden la L2 no es nativo. Partiendo de la idea de López (2010) en la que manifiesta que el aprendizaje de una lengua solo se verá favorecido si se llevan a cabo en situaciones comunicativas, la situación en la que se enmarca el texto está encuadrada en un contexto donde la comunicación es lo que destaca. En relación a esto, se aumenta considerablemente el número de veces que se lee el fragmento, pasando a ser leído en tres o cuatro ocasiones.

Otra de las cuestiones propuestas para incluir una mejora fueron los procedimientos de evaluación, ya que en la intervención original simplemente tomaba como referencia la observación durante el desarrollo de las actividades. Al reestructurarse y desarrollarse una nueva intervención se hace necesario diseñar al mismo tiempo una evaluación acorde a las actividades planteadas. De acuerdo con Baxter (1997) el docente además de en el producto final, tiene que interesarse cómo sus alumnos se han involucrado personalmente en el proceso formativo y en la evaluación. Es por ello que, se ha establecido un sistema de evaluación basado en un enfoque formativo que contribuya al aprendizaje, mediante la utilización de diferentes herramientas en las que se incluyen *feedback* o *checklist* entre otras. Madrid y Pérez (2004 pp. 442-480) hacen referencia a la necesidad de emplear técnicas centradas en el análisis, la creación y la observación para guiar y regular a los alumnos en su aprendizaje.

Al mismo tiempo, como bien se manifestó en la descripción de los posibles cambios, se ha establecido una integración de destrezas a partir de la lectura o *Reading*, incluyéndose actividades en las que se trabaja *Writing*, *Speaking* y *Oral Interaction*, para que se produzca un aprendizaje pleno y completo se deben abordar de forma global. Ya que según Chamorro (2009) es a través de la conexión de las diferentes destrezas como podemos crear situaciones comunicativas más reales. Pues en la vida cotidiana, cuando se establece la comunicación, empleamos más de una destreza.

Igualmente, se ha hecho especial énfasis en el trabajo en parejas y en grupos. En la intervención original había una actividad en parejas, y en la remodelación se ha diseñado para que exista tanto aprendizaje grupal como individual. De acuerdo con Retter (1992 pp. 10-26) las diferentes agrupaciones que se realizan en el aula, permiten

crear situaciones reales de intercambio comunicativo, pues los alumnos ponen en práctica la lengua que aprenden de forma más cómoda y espontánea al encontrarse entre iguales.

Por último decir que se han mantenido el dictado de parejas, aunque con un texto diferente, y las adivinanzas. Esta última tarea se ha enfocado más a la creación de las mismas por parte de los alumnos tomando como referencia la idea de Anderson et al. (2001) donde se especifica que la creación es el nivel superior en los procesos cognitivos. Y es también en el que se ponen en juego más habilidades y estrategias de pensamiento para poder realizar la tarea con éxito.

4.3. Objetivos de aprendizaje de la propuesta reformulada de intervención educativa

Objetivos de aprendizaje
<p>En estas intervención se han planteado los siguientes objetivos que se deben cumplir una vez que hayan finalizado las sesiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enfrentarse a nuevo vocabulario relativo a las partes de la casa para ir adquiriendo progresivamente un conocimiento más amplio. - Mejorar la destreza de <i>Reading</i> en cuanto a la comprensión de la lectura por la identificación de palabras ya conocidas. - Recordar estructuras gramaticales aprendidas durante la unidad: <i>Where is ...? What is this?</i> - Repasar y afianzar el vocabulario trabajado durante la unidad: <i>bedroom, living room, kitchen, hall, garden y bathroom</i> tanto de forma escrita como de forma oral y atendiendo al reconocimiento y producción del mismo. - Fomentar las habilidades sociales que permitan colaborar y trabajar conjuntamente en parejas. - Ser conscientes del propio aprendizaje producido a lo largo de las tres sesiones.

Figura 1. Objetivos de aprendizaje propuestos para los alumnos.

4. 4. Competencias básicas que se trabajan

Competencias básicas
Con esta intervención se contribuye de manera directa al desarrollo de las siguientes

competencias:

- La **competencia en comunicación lingüística** ya que los alumnos están en contacto con la nueva lengua a aprender y tratando de desarrollar habilidades comunicativas. En primer lugar, porque el objetivo principal de las sesiones es el de fomentar las estrategias óptimas para que cada vez presenten más seguridad a la hora de realizar un *Reading*, es decir, que comprendan el mensaje que se transmite. Y en segundo lugar, porque se llevan a cabo actividades en las que se debe poner en juego las habilidades de comunicación oral.

- La **competencia en desarrollo y autonomía personal**, pues en las actividades individuales como la lectura del texto por primera vez, o el diario a modo de autoevaluación, los alumnos trabajan por sí solos, con independencia y tomando decisiones propias. Por ejemplo, a la hora de crear las adivinanzas, ellos deciden cómo la quieren hacer.

- La **competencia de aprender a aprender** juega un papel muy importante cuando se realiza la reflexión conjunta al final del proceso. En la última sesión se va a determinar con el grupo clase, el aprendizaje que se ha derivado de este proceso, conjuntamente con el diario personal e individual que completarán al terminar con las actividades.

Figura 2. Competencias básicas que se trabajan en la intervención.

4.5. Contenidos de aprendizaje

Contenidos de aprendizaje	
Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar	<ul style="list-style-type: none"> - Interacción oral en situaciones reales o simuladas a través de respuestas verbales y no verbales facilitadas por rutinas de comunicación. - Desarrollo de estrategias básicas para apoyar la comprensión y expresión oral: uso del contexto visual y no verbal y de los conocimientos previos sobre el tema o la situación. - Valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse.
Bloque 2. Leer y escribir	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura en voz alta y en silencio de palabras y frases sencillas, previamente conocidas. - Iniciación en el uso de estrategias de lectura: uso del contexto visual y verbal y de los conocimientos previos sobre el tema o la situación transferidos desde las lenguas que conoce. - Escritura de palabras y frases, conocidas previamente en interacciones orales y lectura posterior para transmitir y compartir información, o con intención lúdica.
	<p>Conocimientos lingüísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciación a algunos aspectos fonéticos, del ritmo,

Bloque 3. Conocimiento de la lengua	acentuación y entonación de la lengua extranjera y uso para la comprensión y para la producción oral. - Identificación y uso de léxico, y estructuras básicas propias de la lengua extranjera, previamente utilizadas. - Asociación global de grafía, pronunciación y significado a partir de modelos escritos que representan expresiones orales conocidas.
	Reflexión sobre el aprendizaje - Uso de habilidades y procedimientos como repetición, memorización, asociación de palabras y expresiones con elementos gestuales y visuales, para la adquisición de léxico y estructuras elementales de la lengua. - Confianza en la propia capacidad para aprender una lengua extranjera y gusto por el trabajo cooperativo.

Figura 3. Contenidos que aborda la intervención.

4.6. Procedimientos de evaluación de la experiencia previstos

Procedimientos previstos de evaluación del aprendizaje de los alumnos	
Criterios de Evaluación	Herramientas de Evaluación
<p>Al finalizar esta sesión el alumno será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer nuevas palabras de vocabulario relativo a las partes de la casa. - Identificar en un texto palabras conocidas para poder comprenderlo de forma más eficaz. - Utilizar con soltura las estructuras gramaticales <i>Where is...? What is this?</i> - Producir y reconocer de forma escrita y oral las seis palabras de vocabulario <i>bedroom, living room, kitchen, hall, garden y bathroom.</i> - Trabajar en grupo o en parejas sin dificultades. - Reflexionar acerca de su propio aprendizaje. 	<p>Se utilizarán las siguientes procedimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Feedback individualizado durante el transcurso de todas las actividades. - Checklist para recoger los datos extraídos de la observación de la clase. Se completará una nueva en cada sesión. (Anexo VII). - Diario sencillo en el que los alumnos destaquen las habilidades desarrolladas, cómo trabajaron en grupo, el vocabulario nuevo que recuerdan, cómo se sintieron durante las sesiones, y qué han encontrado más difícil. (Anexo VIII). - Corrección entre compañeros. En alguna ocasión, ellos mismos tendrán que corregirse las actividades poniendo en común el trabajo realizado. Mientras, el docente supervisará que todos lleven a cabo la actividad correctamente, ayudándoles cuando sea necesario. - Feedback general al cierre del proceso entre toda la clase, para lo que se utilizará la técnica del semáforo. El docente planteará varias cuestiones y los alumnos tendrán que mostrar una

	tarjeta de cartulina de color naranja, amarilla o verde (Anexo IX), siendo color el verde positivo, el rojo negativo y el naranja intermedio.
Procedimientos previstos de evaluación de la intervención docente	
Para llevar a cabo una evaluación completa del propio proceso de aprendizaje docente, de la calidad y adecuación de la intervención, se tendrá en cuenta la opinión de los alumnos en sus comentarios a lo largo de las sesiones, los resultados obtenidos de las actividades, la calificación cualitativa del grupo clase en general, y la propia reflexión tras el análisis de todos estos puntos.	

Figura 4. Procedimientos de evaluación de la intervención docente.

4.7. Desarrollo previsto

Aquí se va a desarrollar la nueva intervención educativa ya reformulada, teniendo en cuenta e integrando todas las mejoras descritas al comienzo del cuarto punto, en relación a la propuesta reformulada de la intervención educativa.

Tal y como se ha ido refiriendo a lo largo de la reelaboración de la intervención, esta se va a desarrollar en tres sesiones con una duración de cincuenta minutos. En la primera de ellas (Anexo X), se comenzará con una presentación del nuevo vocabulario, en la etapa que llamamos *before-Reading stage*. Se realizarán tres actividades encaminadas a la asociación de las palabras con su significado. Primera, el docente simplemente irá diciendo las palabras una a una al mismo tiempo que enseña la *flashcard* correspondiente y los alumnos van repitiendo conjuntamente (Anexo XI). En la segunda, se colocarán las *flashcards* repartidas por el aula y cuando el docente diga la palabra referida a una tarjeta los alumnos tendrán que dirigirse hacia esa imagen. Por último, para potenciar la retención del nuevo vocabulario se pegarán todas las *flashcards* en la pizarra, a excepción de una, que los alumnos deberán adivinar pronunciándola. Todas estas actividades se realizan en gran grupo con el docente como guía de las mismas.

Para introducirnos en la etapa *while-Reading stage* se repartirá a cada estudiante una ficha con un texto y una actividad (Anexo XII), leerán de forma individual el texto y a continuación realizará una lectura guiada por el docente.

El texto es una nota que Ella (un personaje del libro de texto) dejó a su madre explicándole que había perdido un objeto en casa. Los alumnos tendrán que comprender el texto que dejó escrito Ella para poder encontrar el objeto. Irán pasando por diferentes partes de la casa hasta localizarlo. Esta actividad será individual, aunque estarán colocados en grupos de cuatro o cinco alumnos para la realización de actividades posteriores.

Una vez que los alumnos hayan encontrado el objeto y lo hayan anotado en la ficha (Anexo XII), todos aquellos que tengan la misma letra en la esquina superior de la hoja trabajada, tendrán que colocarse juntos en grupo, para corregir entre ellos dicha actividad. Esto será posible porque hay cinco tipos diferentes de textos con cinco soluciones diferentes. Para cerrar la sesión, el docente realizará un comentario global sobre el trabajo realizado a modo de *feedback*.

En la segunda sesión (Anexo XIII), se continuará con la etapa *while-Reading stage*, se recordará el vocabulario y se volverá a leer el texto con el apoyo del docente y la participación de los alumnos.

A continuación, comenzaremos con la fase *after-Reading stage* en la que se situarán los alumnos en los mismos grupos de la sesión anterior, es decir, cada miembro del grupo tendrá un modelo de texto diferente (letra A, B, C y D). Habrá cinco grupos de cuatro alumnos y un solo grupo de cinco cuyas letras serán A, B, C, D y E. En estos grupos se realizará la actividad que hay tras la ficha de lectura (Anexo XIV). Tendrán que preguntar a los compañeros por el objeto encontrado y el lugar en el que estaba, al mismo tiempo que van anotando las respuestas en la tabla que se encuentra en dicha hoja. Cuando se ha terminado la actividad, el docente les animará a realizar un pequeño sondeo para que puedan expresar las respuestas que han obtenido.

Una vez terminada la puesta en común, se comenzará con la siguiente actividad, un dictado de parejas. Los alumnos tendrán una tarjeta con el mismo texto a excepción de que cada uno tendrá diferentes huecos (Anexo XV). Deberán ir leyendo y completando conjuntamente sus respectivos huecos de los textos para que al final tengan sentido.

Tras esta actividad, seguirán con la misma pareja para la siguiente tarea. El alumno A tendrá un mapa y el alumno B unas instrucciones (Anexo XVI). Previamente,

se hará un repaso del vocabulario a utilizar aunque en la tarjeta estará escrito. El alumno B explicará al alumno A los pasos que debe seguir para localizar el objeto perdido. Cuando se haya hecho el primer turno, en función del desarrollo de la actividad y del tiempo, se cambiarán los roles hasta en 6 ocasiones.

Para terminar con la sesión, se realizará un comentario global del desarrollo de la misma a modo de repaso, conclusión y reflexión. Se llevará a cabo la técnica del semáforo (Anexo IX), explicada en el apartado de evaluación, para que puedan responder a varias preguntas que haga el docente, explicada en el apartado de evaluación

Por último, en la tercera sesión (Anexo XVII), se continuará con la fase *after-Reading stage* y una evaluación de cierre. La actividad a realizar será de tipo más creativa y estará formada a su vez por dos partes. En la primera, se situarán en cinco grupos de cuatro y uno de cinco, proporcionándoles a cada uno la plantilla donde escribirán la adivinanza (Anexo XVIII). El procedimiento es el siguiente: en primer lugar, doblarán la plantilla por la línea de puntos, siguiendo las indicaciones del docente; a continuación, decidirán sobre qué parte de la casa va a tratar la adivinanza; después, introducirán en el esquema las palabras que se ajusten a esa zona de la casa (las palabras vienen dadas en la parte superior, aunque se les indicará que deben introducir al menos una propia) y para finalizar, harán un dibujo de la solución y escribirán la palabra. En la segunda parte, el folio doblado y sujeto con clips para que no se vea el resultado, se pasará a otro grupo, todos al mismo tiempo y en dirección de las agujas del reloj. Dispondrán de cuatro minutos para leer y adivinar, y para pasar la adivinanza al siguiente grupo. Así hasta que al grupo le llegue la suya. Al terminar, se realizará un comentario y una breve opinión de la actividad por parte de los alumnos y del docente.

Con el propósito de recabar los máximos datos posibles para la evaluación, y para que los alumnos reflexionen a cerca de su propio proceso de aprendizaje, en esta sesión elaborarán un diario (Anexo VIII), tal y como se ha comentado en el apartado anterior sobre procedimientos de evaluación. Estará seguido de un *feedback* y comentario global entre todos para llegar a una conclusión final y cerrar la intervención.

5. CONCLUSIONES

A partir de la elaboración de este Trabajo Fin de Grado, he podido reflexionar sobre diferentes factores que afectan directamente a la formación docente inicial, haciendo que llegue a percibirla como uno de los elementos clave en el posterior desarrollo de esta profesión. Esta reflexión me ha permitido abordar de manera más completa el análisis y evaluación de la intervención llevada a cabo durante el Prácticum III.2, así como el posterior diseño y reelaboración de la nueva intervención, pues si no hubiese dedicado un espacio y un periodo de tiempo a esa introspección previa acerca de mi identidad como docente, en gran medida una cantidad considerable de aspectos didácticos me hubiesen pasado desapercibidos.

De forma notable, he podido desarrollar las competencias para “Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros/as docentes y profesionales del centro”, “Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana” y “Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en el alumnado”, por el trabajo realizado en la mayoría de las asignaturas. Pues al ser competencias más generales se han abordado desde los diferentes contenidos estudiados al cursar este Grado.

Del mismo modo, gracias a asignaturas como “Didáctica de la Aritmética, Geometría y Medida”, “Enseñanza de las Ciencias”, “Didáctica de la Educación Física”, “Didáctica de la Lengua Castellana”, y “Educación Musical”, entre otras, y en base a los diversos contenidos específicos de cada una de ellas, he podido desarrollar una competencia muy relevante para un docente: “Conocer las áreas curriculares de la educación primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizajes respectivos”. Ya que en estas asignaturas se han puesto en práctica tanto los conocimientos propios de cada campo del saber, como los principios didácticos para poderlas implementar en las aulas.

Al mismo tiempo, he podido desarrollar competencias como “Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas”, “Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible” y “Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales”, en asignaturas como “Teoría de la Educación”, “Historia de la Educación” y “Didáctica General”. Ha sido a partir del análisis de diversas situaciones y el debate de cuestiones relevantes en educación, lo que ha contribuido a favorecer la adquisición de estas competencias mencionadas, junto con la reflexión sobre las diversas experiencias vividas durante los cuatro periodos de prácticas.

Destaco también otra asignatura que realmente ha tenido una considerable influencia en mi personalidad docente, esta ha sido la asignatura de “Gestión, Planificación y Evaluación en el Aula de Lengua Extranjera”. Con ella he podido desarrollar competencias como “Planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos aprendizajes” y “Reflexionar sobre las prácticas del aula para innovar y mejorar la labor docente en la enseñanza de las lenguas y la literatura, adquiriendo hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo”. Estas competencias se han ido adquiriendo a raíz de los elementos teóricos abordados en clase y la posterior implementación en el aula durante los Prácticum, lo que ha favorecido aún más su desarrollo porque son competencias que considero inherentes a un docente. En cuanto a la primera competencia, me ha capacitado para crear una amplia variedad de alternativas donde todos los alumnos, independientemente de sus características, aprendan. La segunda, no se llegó a adquirir plenamente con esta asignatura, no obstante, se asentaron las bases teóricas y prácticas para que, como explico en unas líneas más adelante, sea una de las más importantes que conforman mi identidad profesional.

No quiero dejar de expresar cómo la competencia para “Conocer métodos y enfoques actuales para la enseñanza de una lengua extranjera a niños/as de Educación Primaria, así como criterios de valoración de los mismo” se ha visto satisfactoriamente adquirida gracias al papel que han tenido en mi formación asignaturas como “Fundamentos Teórico-Prácticos de la Enseñanza de la Lengua Extranjera” y

“Desarrollo de Competencias de Comunicación en la Lengua Extranjera” que me han dado la posibilidad de conocer una gran variedad de tendencias, enfoques y estrategias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en un centro educativo.

En relación a lo aprendido en este largo y complejo proceso, que ha sido la elaboración del Trabajo Fin de Grado, por todo lo que he experimentado, investigado, leído y escrito, no puedo sino reconocer llena de ilusión que se ha producido un aprendizaje considerable. Antes comenzar a confeccionar el TFG, me encontraba desorientada e insegura a la hora de afrontar el mismo, incluso las primeras etapas no fueron demasiado positivas, pero gracias a la guía de mi tutora he sido capaz de comprender la esencia del trabajo y qué significado tenía realmente, llegando a ser una experiencia muy enriquecedora.

Por todas estas razones, a través de su elaboración he podido comprobar cómo he desarrollado de forma notable la competencia de “Reflexionar sobre las prácticas del aula para innovar y mejorar la labor docente de la enseñanza de las lenguas (...), adquiriendo hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo”. Llegar a poner en práctica la propia capacidad de reflexión sistemática sobre los procesos que ocurren en el aula y sus consecuencias. Desarrollándola hasta tal punto que, actualmente ésta resulta ser para mí una de las herramientas más necesarias para el avance de la educación en general, y en particular para la mejora de las situaciones diarias de un aula, pues de acuerdo con Brubacher, Case y Reagan (2005) es a través de la reflexión y la indagación de los problemas que se presentan en el aula como se puede instaurar la tendencia del cambio.

En segundo lugar, muy unido a la reflexión para la mejora, aparece la autocrítica y autoevaluación de aquello que se ha realizado para poder avanzar y progresar. Según Fuentes-Medina y Herrero (1999) el docente que suele realizar su propia autoevaluación y es crítico consigo mismo posibilita en sus alumnos una mejora de los aprendizajes. Es decir, el plantearse todo aquello que afecta a la enseñanza, desde una simple actividad, hasta cuestiones más complejas, como han sido si actualmente puedo considerar que me encuentro preparada para ejercer la labor docente. Esta autocrítica, me ha permitido centrarme más en aspectos como la importancia de la investigación en el aula, o preguntarme hasta qué punto los planteamientos que utilizaba para evaluar a los

alumnos eran adecuados. Ya que hasta ahora no les había dedicado el tiempo necesario para poder apreciar con claridad lo que significaban.

Finalmente, el tener que volver a trabajar sobre una intervención ya llevada a la práctica me ha dado la oportunidad de identificar mis propios errores, dando cabida asimismo a la propuesta de soluciones adecuadas, desarrollando la competencia para “Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro”. De ahí que perciba el análisis de la intervención y la posterior necesidad de mejora como uno de los puntos que más me ha aportado a mi desarrollo profesional, pues en un futuro, en el ejercicio como docente, el detectar posibles fallos, errores y formular nuevas alternativas, es uno de los aspectos que no se pueden olvidar.

Ahora que tengo una visión más global de este trabajo, destaco cómo existe una estrecha relación entre la mejora de la intervención y una posible innovación, pues al mismo tiempo que se trata de cambiar, se introducen nuevos elementos más atractivos que incrementan la motivación de los alumnos, por lo tanto podemos decir que la innovación está presente en este trabajo. De tal manera que he podido continuar mejorando la competencia de “Conocer y aplicar experiencias innovadoras en Educación Primaria” a través de una apertura hacia la investigación, por lo tanto, en este caso para poder buscar una alternativa como mejora, ha sido necesario encontrar aquellos aspectos susceptibles de cambio, en base a una investigación sólida de autores especializados en el campo de la enseñanza y más concretamente en el ámbito de la didáctica de las lenguas. Cumpliendo de esta forma con una de las competencias a desarrollar con la elaboración de este trabajo: “Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro”.

Como ocurre en diversas situaciones de la vida, también en los aprendizajes adquiridos y en las experiencias vividas, siempre es posible mejorar ciertos aspectos que por diversas razones, no se llegaron a desarrollar como era esperado. La elaboración de este trabajo ha supuesto para mí una autoevaluación crítica de mis conocimientos y competencias, adquiridos con la formación académica recibida tras cursar el Grado de Educación Primaria. Todo esto me ha hecho ver que todavía tengo un largo camino por recorrer, por ejemplo, en cuanto a la competencia para “Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación” y cómo los alumnos se

enfrentan al mundo digital desde la escuela y desde sus casas. Apreciando durante la realización de las prácticas, cómo los alumnos están cada día más inmersos en los avances tecnológicos y cómo los docentes parecen estar cada vez más obsoletos en conocimientos y herramientas.

Por otro lado, resulta esencial que existan buenas relaciones entre el centro escolar y las familias, así como la colaboración entre ambos. Para lo que los docentes deben llevar a la práctica la competencia para “Mostrar habilidades sociales y comunicativas para entender a las familias y hacerse entender por ellas, (...) y cooperando con las familias y la comunidad”. Desde mi punto de vista, a esta competencia no se le ha dado la importancia que debiera durante nuestra formación, ya que por mi experiencia en los centros he comprobado cómo pueden darse algunas dificultades para entablar esta comunicación. Por esta razón, podrían ponerse en práctica en los centros educativos diversas estrategias para tratar de solucionar estos pequeños conflictos que ocurren con las familias. Por ejemplo, compartir y reflexionar entre los docentes del mismo centro las diversas situaciones que hayan experimentado en torno a este tema, para poder así llegar a medidas conjuntas.

No concibo un docente de lengua extranjera que no tenga un buen dominio del idioma. En mi caso, he experimentado cómo el cursar la mención de lengua extranjera me ha permitido aumentar mi competencia para “Expresarse, oralmente y por escrito en una lengua extranjera”, concretamente en inglés. Aunque, considero que el aprendizaje de una segunda lengua requiere tiempo y mucha práctica, y más a niveles altos. De forma que, todavía tengo que mejorar en los diferentes ámbitos que conforman el aprendizaje de una lengua, en concreto la destreza de la comunicación oral, pues el docente tiene que ser un modelo para sus alumnos en todo, y con más razón si es una maestra o maestro de lengua extranjera.

Asimismo, tras la realización de las prácticas he observado como una amplia variedad de elementos de un centro escolar son desconocidos para mí. Por lo que he de reconocer que, la competencia para “Conocer la organización de los colegios de Educación Primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento”, no he tenido la oportunidad desarrollarla. La formación en cuanto al funcionamiento y organización de un centro ha sido mínimamente teórica y mucho menos práctica. Por eso pienso que desde la Facultad, por un lado, no se plantearon correctamente los

contenidos de la asignatura, así como la metodología para alcanzar el aprendizaje, y por otro, porque aquello que se quería hacer llegar a los alumnos no se transmitió adecuadamente. Opino que un docente es un elemento más de un centro por lo que su implicación en él debe ser plena, pero ¿cómo implicarse si no se conoce? Es por ello que aspectos como la gestión de los centros, el papel de los docentes en el gobierno de los mismos o la burocracia existente en la vida diaria, están ausentes en mi formación. Por esta razón, expongo la necesidad de reforzar estos conocimientos desde la asignatura de “Organización Educativa de Centros e Instituciones” dándole un enfoque eminentemente práctico, en base a unos principios teóricos, para que se llegue a comprender verdaderamente el funcionamiento de la institución educativa. Por ejemplo, se podrían realizar visitas a los centros escolares para conocer su funcionamiento desde el punto de vista de la organización, llevar a cabo encuentros con maestros que a su vez formen parte del equipo directivo, conferencias con directores de diversos centros o incluso con inspectores de educación, porque todos ellos en un futuro formarán parte de nuestro trabajo.

Partiendo de la idea de cambio en el ámbito académico, personalmente estimo que, si se hubieran ido trabajando de forma indirecta cómo realizar este trabajo durante toda la carrera, o se hubiese creado un tipo de curso previo en el que se nos formase y se nos indicase cómo afrontar este trabajo, posiblemente, hubiera sido más útil y nos hubiera facilitado su realización.

Para terminar, he de reconocer que el Trabajo Fin de Grado, en mi caso ha supuesto un gran esfuerzo, dedicación y todo un reto, del que finalmente estoy satisfecha, pues creo que se establece un paralelismo entre los valores de trabajo, implicación y superación que se deben demostrar diariamente en la profesión docente y la realización del TFG, porque un docente cuando decide emprender esta gran aventura, comienza a recorrer un camino complejo, con obstáculos y dificultades que debe superar en beneficio de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, L. W.; Krathwohl, D. R.; Airasian, P. W.; Cruikshank, K. A.; Mayer, R. E.; Pintrich, P. R.; ...Wittrock, M. C. (Ed.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. (1ª edición). Pearson.
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educar*, 24, 89-110.
- Barrios, M. E. y García, J. (2006). El papel del input y de la interacción en la adquisición de una L2. En M. E. Barrios y J. García. *Formación en didáctica de lenguas extranjeras a través de la observación*. (1ª ed., pp. 35-60). Málaga: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga.
- Baxter, A. (1997). *Evaluating your Students*. London: Richmond Publishing.
- Bloom, S. B. (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación: clasificación de las metas educativas*. Alcoy: Marfil.
- Brubacher, J.W., Case, C. W., Reagan, T. G. (2005). *Cómo ser un docente reflexivo: la construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castañeda, M. A. (2013). Identidades en proceso de formación. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 14-15.
- Chamorro, M. D. (2009). Integración de destrezas en niveles iniciales. *MarcoELE*, 9, 33-73. Recuperado de <http://marcoele.com/monograficos/expolingua-1996/>
- Curwin, R. L., y Mendler, A. N. (1987). *La disciplina en clase: organización del centro y del aula*. Madrid: Narcea.
- Defrance, B. (2005). *Disciplina en la escuela*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC: Morata.

- Depaepe, M. (2006). *Vieja y nueva historia de la educación: ensayos críticos*. Barcelona: Octaedro.
- Feito, R. (2004). ¿En qué puede consistir ser un “buen” profesor? *Cuadernos de Pedagogía*, 332, 85-89
- Fuente, R. (1998). El trabajo de equipo en los centros educativos (I): los problemas de los grupos docentes. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 2, 75-86.
- Fuentes-Medina, M. E. y Herrero, J. R. (1999). Evaluación docente: Hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 353-368. Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/100/648>
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- González, C. (2011). Investigación e innovación en didáctica de la lengua. En C. González. *Didáctica de la lengua en la escuela infantil*. (1ª ed, pp. 223-253). Granada: GEU.
- Gower, R. y Walters, S. (1985). *Teaching Practice Handbook: A reference book for EFL teachers in training*. London: Heinemann Educational Books.
- Guerrero, A. (2009). El docente: características, funciones y eficacia. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 24, 1-10.
- Grellet, F. (2009). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haigh, A. (2010). *Enseñar bien es un arte: sugerencias para principiantes*. Madrid: Narcea.
- Halliwell, S. (1994). Identifying priorities and their implications. En S. Halliwell. *Teaching English in the Primary Classroom*. (3ª ed., pp. 9-18). New York: Longman.

- Harmer, J. (2009). Teachers. En J. Harmer. *How to teach English*. (4ª ed. pp. 23-33). Harlow: Pearson Longman.
- House, S. (1997). Classroom Management. En S. House. *An introduction to teaching English to children*. (1ª ed., 46-50). London: Richmond.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa. (Ed.) (2013). *Guía sobre buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado*. Sevilla: Junta de Andalucía: Consejería de Educación, Cultura y Deporte.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. y Terrell, T. (1984). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- López, M. (2010). Estrategias y enfoques metodológicos del uso comunicativo en las lenguas extranjeras: aplicación teórico-práctica del paradigma pragmático. *Tejuelo*, 7, 57-76.
- Lowes, R. y Target, F. (1998). Reading and Writing. En R. Lowes y F. Target. *Helping Students to Learn: A guide to Learner Autonomy*. (1ª ed., pp. 55-62).
- Madrid, D. y McLaren, N. (1995). Reading. En D. Madrid y N. McLaren. *Didactic Procedures for TEFL*. (1ª ed., pp. 91-117). Valladolid: La Calesa.
- Madrid, D. y McLaren, N. (1995). Sociolinguistic and Discourse Competence. En D. Madrid y N. McLaren. *Didactic Procedures for TEFL*. (1ª ed., pp. 189-209). Valladolid: La Calesa.
- Madrid, D. y McLaren, N. (2004). Introduction to FL teacher education in the European context. En D. Madrid y N. McLaren. (Eds.). *TEFL in Primary Education*. (1ª ed., pp.21-36). Granada: Universidad de Granada.
- Madrid, D. y Pérez, M.L. (2004). Evaluation. En D. Madrid y N. McLaren. (Eds.). *TEFL in Primary Education*. (1ª ed., pp. 442-480). Granada: Universidad de Granada.

- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martínez, S. y Gutiérrez, L. (2013). La elección de ser docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 22-25.
- Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, 1(12), 295-318.
- Maynard, S. (2012). *Teaching Foreign Languages in the Primary School*. Nueva York: Routledge.
- Melero, J. (2009). *Conflictividad escolar y la nueva profesión docente: 10 estrategias para mejorar la convivencia en los centros educativos*. Archidona (Málaga): Algibe.
- Montijano, M. P. (2001). *Claves didácticas para la enseñanza de la lengua extranjera*. Archidona (Málaga): Algibe.
- Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(4), 290-310.
- Navarro, M. y Pablo, E. (2004). Developing linguistic competence. En D. Madrid y N. McLaren. (Eds.). *TEFL in Primary Education*. (1ª ed., pp. 283-313). Granada: Universidad de Granada.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann.
- Pérez, M. (1999). ¿Qué necesidades de formación perciben los profesores? *Tendencias pedagógicas*, 4, 7-24.
- Pinter, A. (2006). Learning a second/third language at home and at school. En A. Pinter. *Teaching Young Language Learners*. (1ª ed., pp. 27-34). Oxford: Oxford University Press.
- Pinter, A. (2006). Learning and development. En A. Pinter. *Teaching Young Language Learners*. (1ª ed., pp. 5-16). Oxford: Oxford University Press.

- Real Decreto-ley 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 8 de diciembre de 2006, núm. 293, pp. 43053-43102.
- Retter, C. (1992). Practising sentence structures through games and activities. En S. Holden, (Ed.). *Teaching Children*. (4ª ed., pp. 10-26). Modern English Publications LTD.
- Sancho, J. M, y Correa, J. M. (2013). Aprender a ser maestra: perplejidades y paradojas. *Cuadernos de pedagogía*, 436, 18-21.
- Santos, M. A. (1996). Prólogo. En F. S. Plaza. *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*. (1ª ed, pp. 9-12) Archidona (Málaga): Algibe.
- Silberstein, S. (1994). *Techniques and resources in teaching reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Villalobos, X. (2011). Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(55), 1–7. Recuperado de http://www.rieoei.org/jano/4048Villalobos_Jano.pdf
- Widdowson, H. G. (1991). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Zabalza, M. A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención. *Revistar Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139-174.

ANEXOS

Anexo I: Adivinanzas para leer y responder

Anexo II: Adivinanzas a completar

Anexo III: Dibujos a modo de *flashcards*

Anexo IV: Agrupación de los alumnos

Anexo V: Proporcionándose el *feedback*

Anexo VI: Lectura adaptada

Anexo VII: *Checklist* o lista de control

Anexo VIII: Diario

Anexo IX: Tarjetas de semáforo

Anexo X: Primera sesión descrita de forma pormenorizada

Anexo XI: *Flashcards* o tarjetas

Anexo XII: Fichas de lectura y actividad

Anexo XIII: Segunda sesión descrita de forma pormenorizada

Anexo XIV: Ficha con preguntas

Anexo XV: Dictado de parejas. Tarjetas A y B

Anexo XVI: Mapa e instrucciones

Anexo XVII: Tercera sesión descrita de forma pormenorizada

Anexo XVIII: Plantilla para las adivinanzas

Anexo I: Adivinanzas para leer y responder

Guess the room

NAME: DATE:

Number 1

In this room you can clean
your teeth and your hands.
There is a bath and a toilet.
I have water.

This is

Number 2

You can watch a serie
or a film because I have a TV.
You can also sit down on
the sofa and sleep.

This is

Number 3

A big bed in this room
and a table to study.
You can play with toys
but at night is time to sleep.

This is

Number 4

Delicious chicken!
Delicious pasta!
I like cooking and
eating all food.

This is

Number 5

There is a hanger.
You put jackets and coats.
Also you enter to the house.

This is

Number 6

Flowers and flowers
red and blue.
A big bird singing and
the green grass too.
There are trees.

This is

Anexo II: Adivinanzas a completar

A

A bed in this
and a table to
You play with toys
but at night is to
This is

B

A big in room
and a to study.
You can with
but at is time to sleep.
..... is bedroom.

A

Delicious!
..... pasta!
I cooking and
..... all food.
..... is kitchen.

B

..... chicken!
Delicious!
I like and
eating all
This is

A

There is a
..... put jackets and
In this you enter
in the
This is

B

..... is a hanger.
You put and coats.
..... this room you
in the house.
..... is hall.

A

Flowers and
..... and blue.
A bird
and the green too.
There trees.
..... is garden.

B

..... and flowers
red and
A happy singing and
the grass too.
There are
This is

A

In this you can clean
your and your hands.
..... is a bath and a toilet.

I have

This is

B

In this room you can
your teeth and your
There is a and a

I water.

..... is bathroom.

A

You can a serie
or a because I
have a
You can also on
the and sleep.
..... is living room.

B

You can watch a
or a film because I
..... a TV.

You can also sit down
the sofa and

This is

Anexo III: Dibujos a modo de *flashcards*



Anexo IV: Agrupación de los alumnos



Anexo V: Proporcionándose el *feedback*



Anexo VI: Lectura adaptada

Guess the room

NAME:..... DATE:.....

Bedroom

Living room

Bathroom

Garden

Kitchen

Hall

Number 1

In this room you can clean
your teeth and your hands.

There is a bath and a toilet.

I have water.

This is

Number 4

Delicious chicken!

Delicious pasta!

I like cooking and
eating all food.

This is

Number 2

You can watch a serie
or a film because I have a TV.

You can also sit down on
the sofa and sleep.

This is

Number 5

There is a hanger.

You put jackets and coats.

Also you enter to the house.

This is

Number 3

A big bed in this room
and a table to study.

You can play with toys
but at night is time to sleep.

This is

Number 6

Flowers and flowers
red and blue.

A big bird singing and
the green grass too.

There are trees.

This is

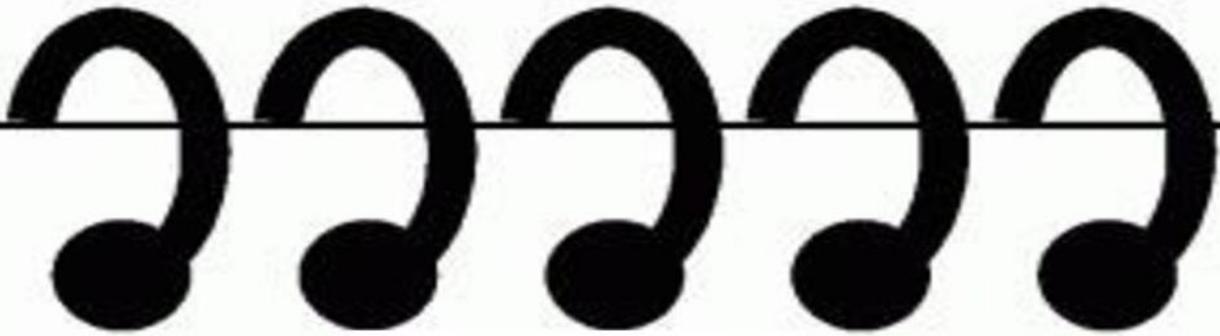
Anexo VII: Checklist o lista de control

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Participa en las actividades.																									
Presta atención a las instrucciones.																									
Intenta leer y comprender el texto.																									
Es autónomo/a en su trabajo.																									
Es capaz de trabajar en grupo.																									
Aporta sus ideas en las reflexiones grupales.																									

Observaciones:

Leyenda:
 Sí= S
 No= N
 A veces= AV

Anexo VIII: Diario



MY DIARY

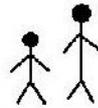
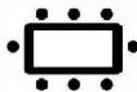
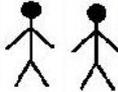
NAME: _____

Complete your personal diary.

I have



I have work



I have learnt these words: _____

The most difficult part was _____

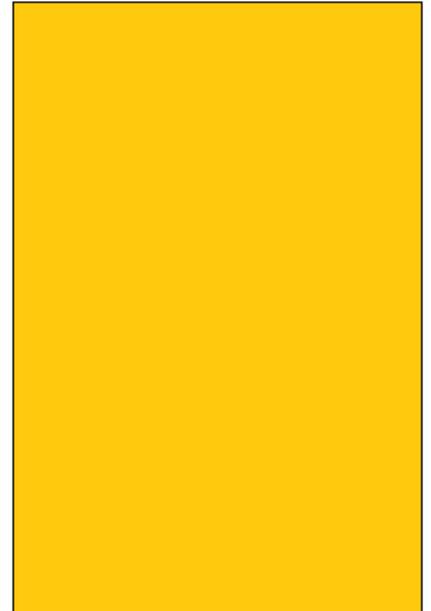
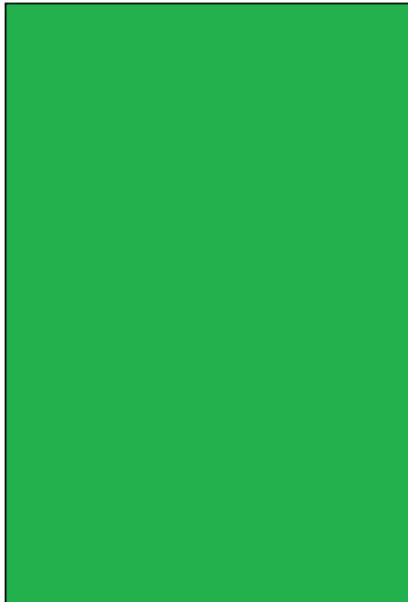
I have felt



I    the activities.

Next time I will _____

Anexo IX: Tarjetas de semáforo y posibles preguntas



Posibles cuestiones a realizar para esta actividad de evaluación:

- ¿Os ha gustado trabajar en grupo? ¿Y en parejas?
- ¿Estáis satisfechos con el trabajo que habéis realizados?
- ¿Os ha resultado difícil trabajar con vuestros compañeros?
- ¿Habéis encontrado difícil las actividades y tareas que hemos hecho?
- ¿Creéis que os habéis esforzado todo lo posible?
- ¿Habéis aprendido mucho, poco o nada?

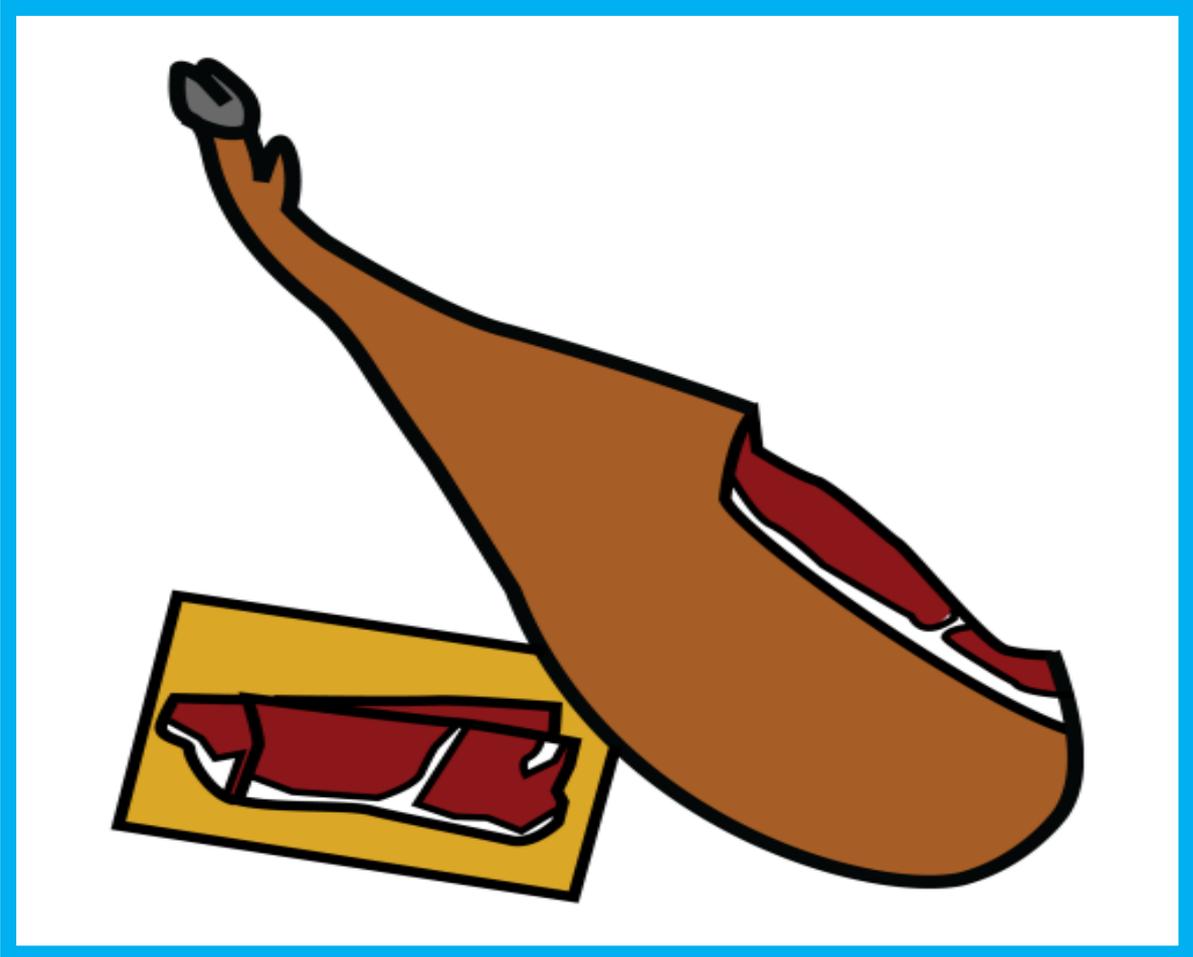
Anexo X: Primera sesión descrita de forma pormenorizada

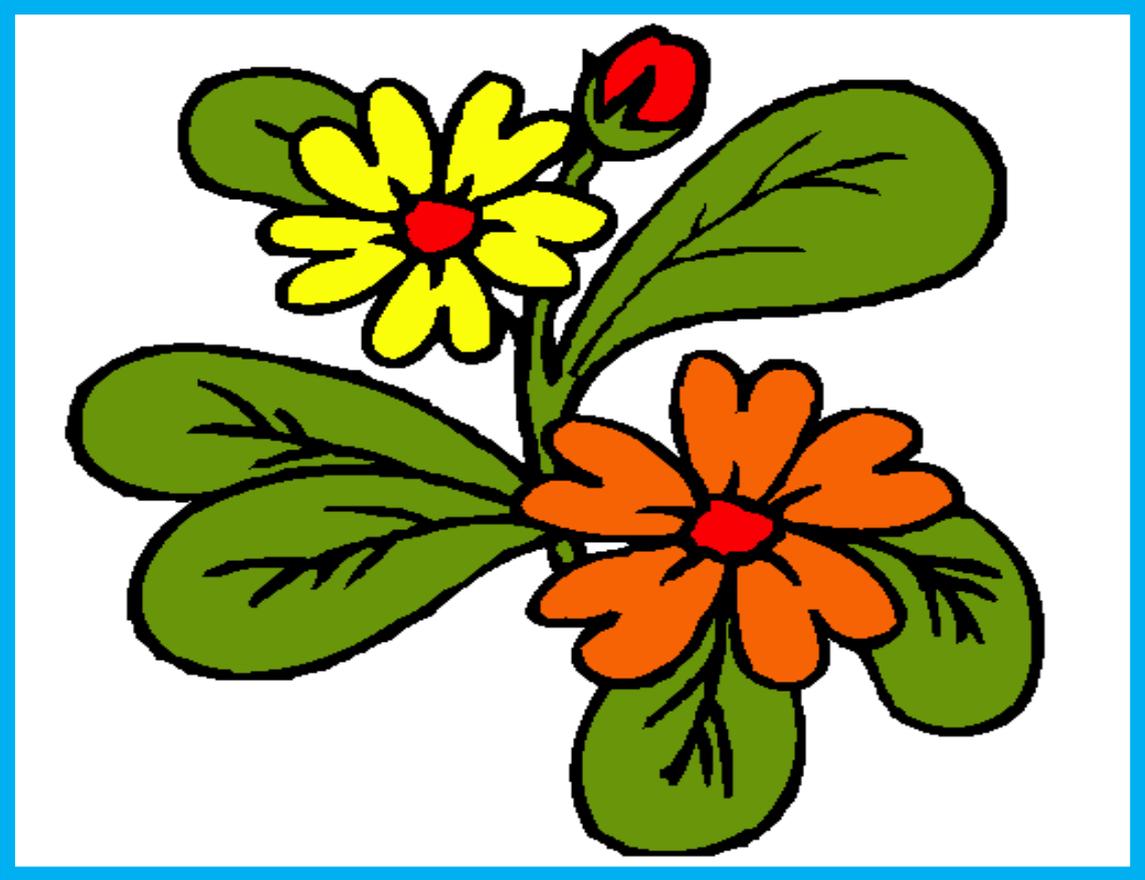
Nº de sesión	Actividad	Procedimientos de aprendizaje desarrollados por el alumnado	Actuación del docente	Destrezas	Tiempo	Material	Modalidad de agrupamiento
1	<i>Before reading</i> 1. Presentación del vocabulario	Repetición de las palabras nuevas y asociación del sonido-escritura con la imagen.	El docente será el modelo que proporcionará la correcta pronunciación del vocabulario	<i>Listening y speaking.</i>	5 min.	<i>Flashcards</i>	Gran grupo
	2. Encontrar la <i>flashcard</i> según la palabra que se diga.	Reconocimiento de la palabra y asociación con su imagen correspondiente.	El docente irá dando las instrucciones, un input y un refuerzo correcto. En este caso, también hará la función de animador.	<i>Listening</i>	5 min.	<i>Flashcards</i>	Gran grupo
	3. Señalar la <i>flashcard</i> que falta	Identificación de la <i>flashcard</i> que falta, recuerdo del vocabulario trabajado y pronunciación de la palabra correspondiente.	El docente pondrá todas excepto una tarjeta en la pizarra. Animará a los alumnos a recordar la que falta.	<i>Speaking</i>	5 min.	<i>Flashcards</i> y pizarra	Gran grupo
	<i>While reading</i> 4. Lectura del texto	Lectura e identificación de las palabras que ya conocen para ir comprendiendo el significado global del	El docente irá pasándose por las mesas para comprobar cómo se está realizando y guiando la actividad. Al mismo tiempo	<i>Reading</i>	6-7 min	Ficha con el texto	Individual

		texto. Asociación del nuevo vocabulario con su significado dentro del texto.	que proporcionará ayuda a quien lo necesite.				
	5. Lectura conjunta	Lectura por segunda vez prestando más atención al significado del texto en su conjunto.	El docente guiará la actividad y él leerá algunos fragmentos más difíciles. Apoyará y corregirá la pronunciación.	<i>Reading y listening</i>	5 min.	Ficha con el texto	Gran grupo
	6. Encontrar el objeto	Comprensión del texto leído para establecer el camino siguiendo las instrucciones y encontrar el objeto perdido.	El docente se centrará en ir supervisando el trabajo que los alumnos van realizando y apoyándoles en esta tarea.	<i>Reading</i>	10 min.	Ficha con el texto	Individual
	7. Corrección en grupo	Comprobación del resultado y reflexión sobre el mismo, si está bien o mal hecho y porqué.	El docente se pasará por cada grupo ayudando si lo necesitan y dando feedback sobre el proceso y el resultado final de la actividad.	<i>Oral interaction</i>	12-13 min	Ficha ya realizada	Pequeños grupos

Anexo XI: *Flashcards* o tarjetas









Anexo XII: Fichas de lectura y actividad

❖ Read the note and follow the instructions to find the lost object.

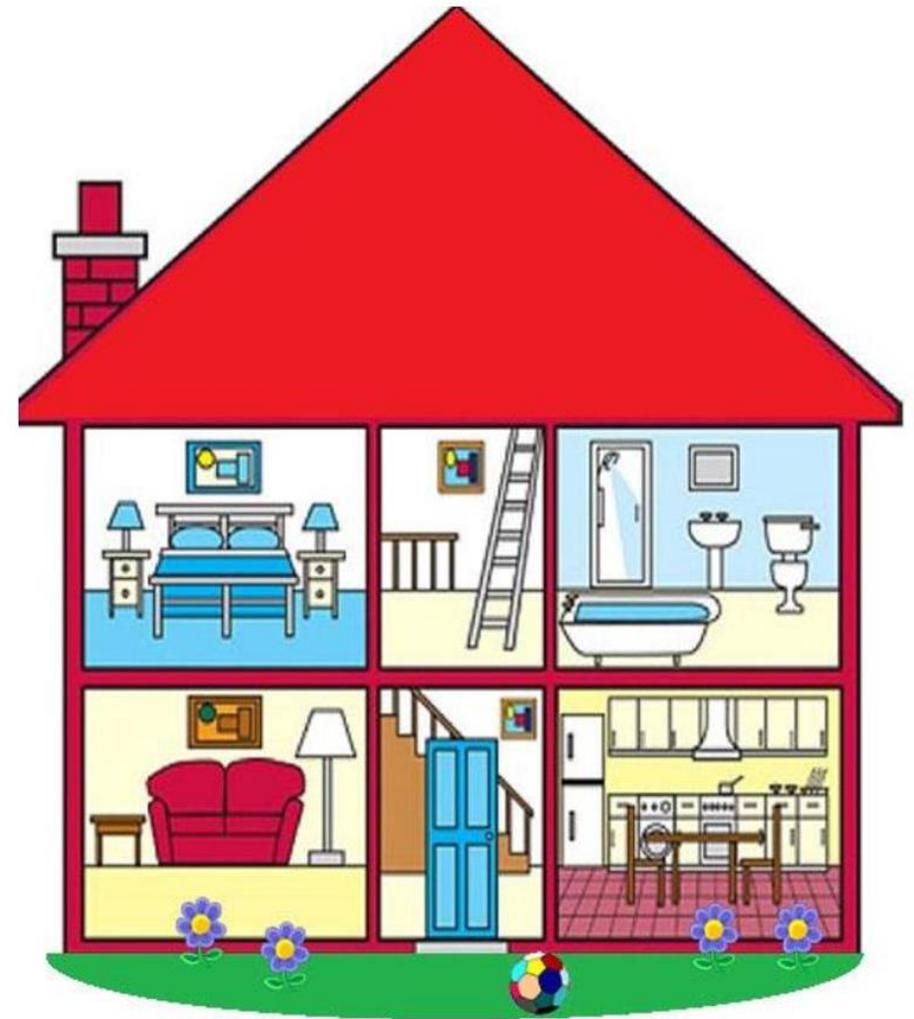
A

Mum, I have lost a special object and I need it for the school today. Please, find it and bring it to the school. Follow the instructions:

- 1°. I was eating in the kitchen a delicious sandwich with ham and tomato.
- 2°. I was in the bathroom brushing my teeth and washing my hands.
- 3°. I went to the bedroom and I took my school bag with the books.
- 4°. I was in the living room playing with my dog.
- 5°. I took my jacket in the hall.
- 6°. I cross the garden to go to the school. Can you see the lost object in this place?

What object is this?

This is _____



❖ Read the note and follow the instructions to find the lost object.

B

Mum, I have lost a special object and I need it for the school today. Please, find it and bring it to the school. Follow the instructions:

- 1°. I was in the living room playing with my dog.
- 2°. I was looking the flowers in the garden.
- 3°. I went to the bedroom and I took my school bag with the books.
- 4°. I was eating in the kitchen a delicious sandwich with ham and tomato.
- 5°. I took my jacket in the hall.
- 6°. I was in the bathroom brushing my teeth and washing my hands. Can you see the lost object in this place?

What object is this?

This is _____



❖ Read the note and follow the instructions to find the lost object.

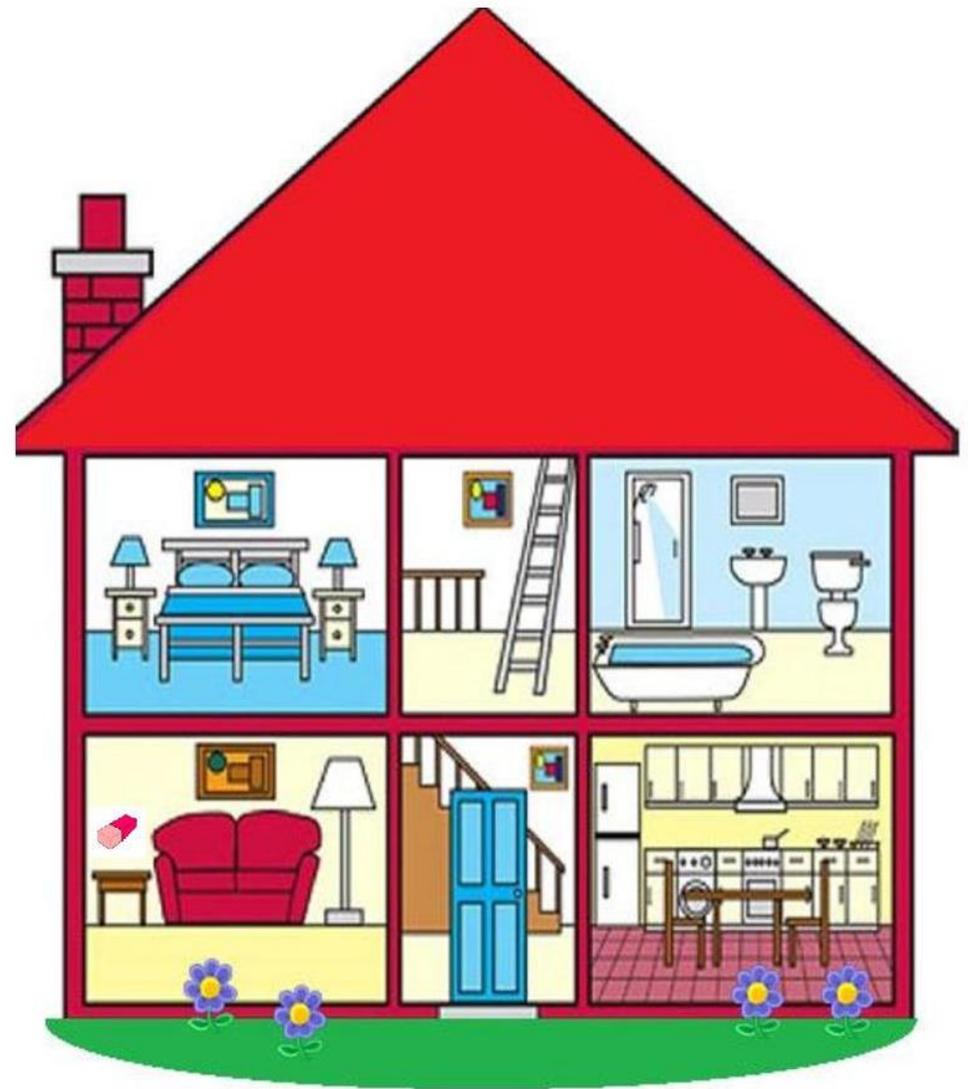
C

Mum, I have lost a special object and I need it for the school today. Please, find it and bring it to the school. Follow the instructions:

- 1°. I was looking the flowers in the garden.
 - 2°. I was eating in the kitchen a delicious sandwich with ham and tomato.
 - 3°. I took my jacket in the hall.
 - 4°. I went to the bedroom and I took my school bag with the books.
 - 5°. I was in the bathroom brushing my teeth and washing my hands.
 - 6°. I was in the living room playing with my dog.
- Can you see the lost object in this place?

What object is this?

This is _____



❖ Read the note and follow the instructions to find the lost object.

D

Mum, I have lost a special object and I need it for the school today. Please, find it and bring it to the school. Follow the instructions:

1°. I was in the bathroom brushing my teeth and washing my hands.

2°. I was looking the flowers in the garden.

3°. I went to the bedroom and I took my school bag with the books.

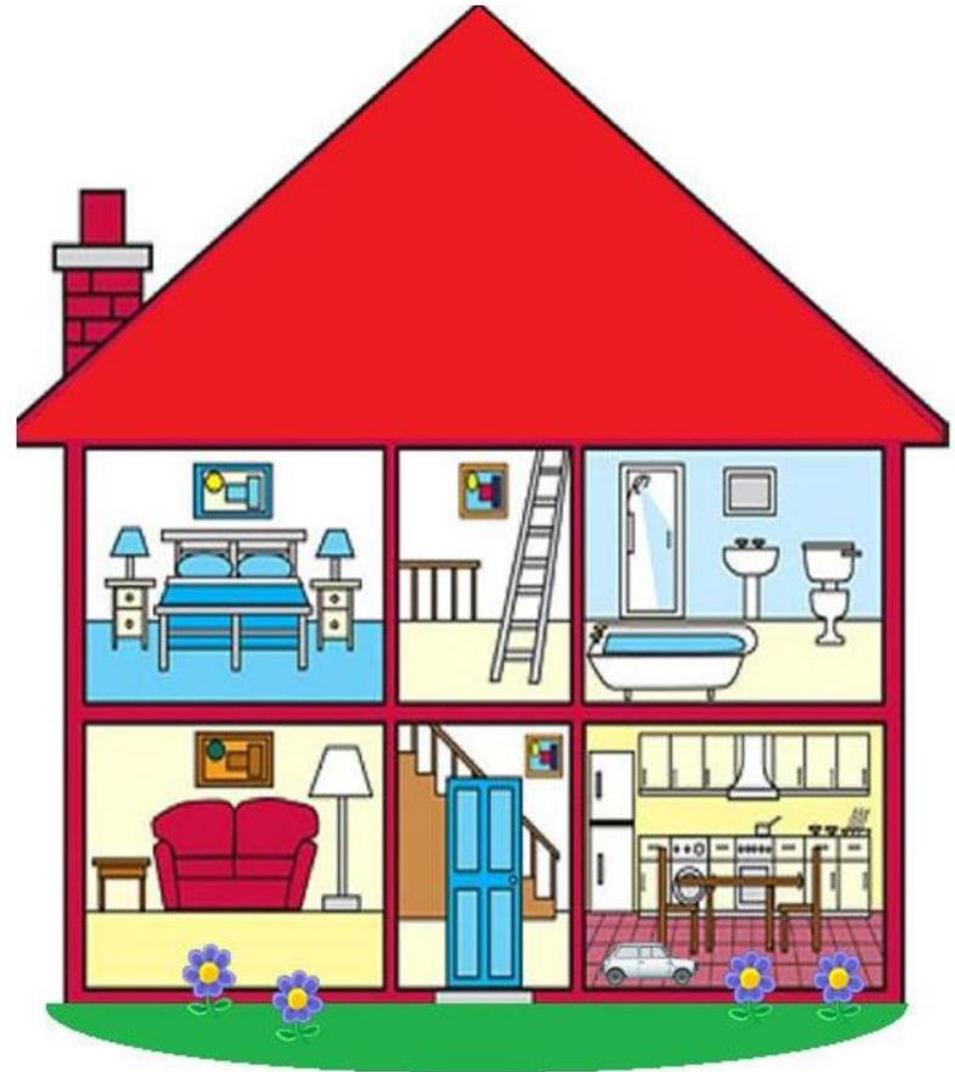
4°. I took my jacket in the hall

5°. I was in the living room playing with my dog.

6°. I was eating in the kitchen a delicious sandwich with ham and tomato. Can you see the lost object in this place?

What object is this?

This is _____



❖ Read the note and follow the instructions to find the lost object.

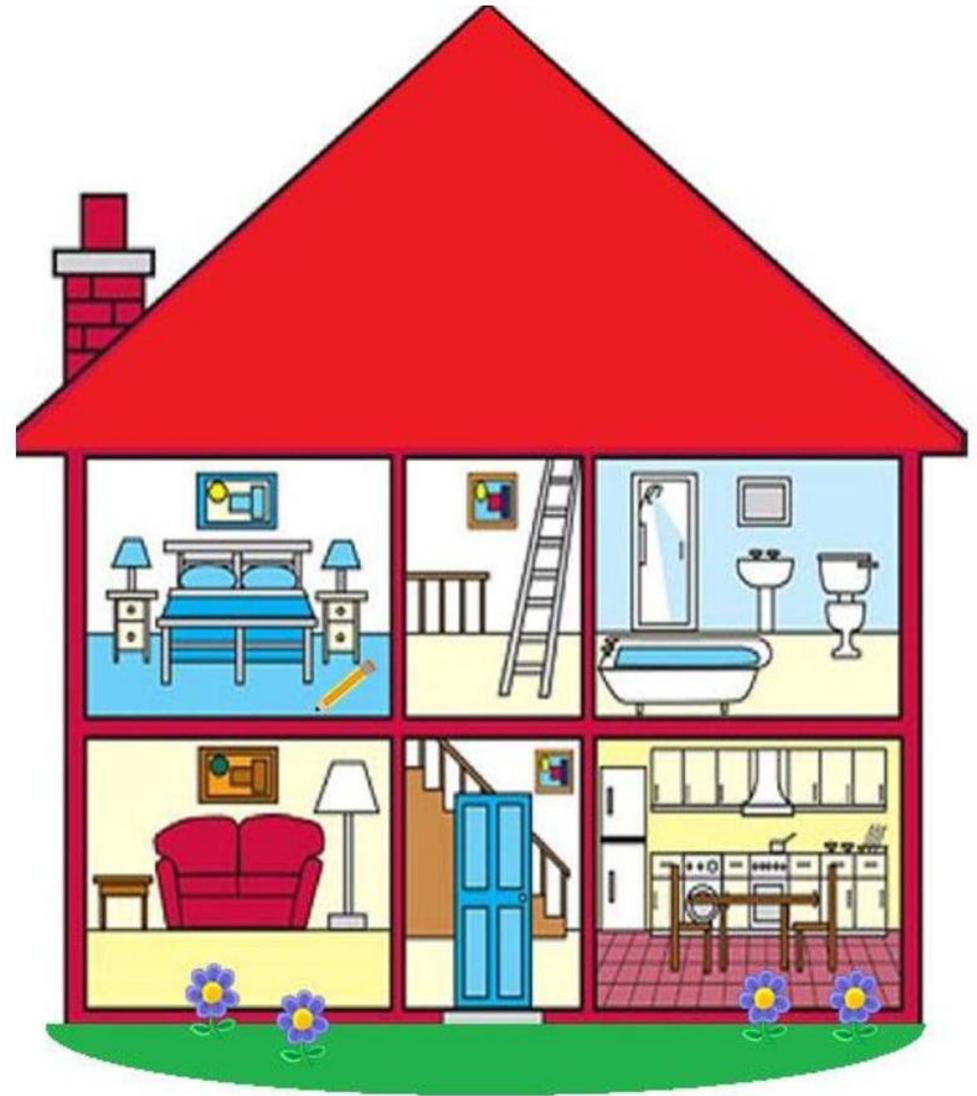
E

Mum, I have lost a special object and I need it for the school today. Please mum, find it and bring it to the school. Follow the instructions:

- 1°. I took my jacket in the hall.
- 2°. I was looking the flowers in the garden.
- 3°. I was in the living room playing with my dog.
- 4°. I was in the bathroom brushing my teeth and washing my hands.
- 5°. I was eating in the kitchen a delicious sandwich with ham and tomato.
- 6°. I went to the bedroom and I took my school bag with the books. Can you see the lost object in this place?

What object is this?

This is _____



Anexo XIII: Segunda sesión descrita de forma pormenorizada

Nº de sesión	Actividad	Procedimientos de aprendizaje desarrollados por el alumnado	Actuación del docente	Destrezas	Tiempo	Material	Modalidad de agrupamiento
2	<p><i>While reading</i></p> <p>8. Recordar el texto, repaso del vocabulario y actividad posterior.</p>	Lectura del texto para recordar el contenido y lo trabajado en la sesión previa.	El docente irá ayudando en la lectura, haciendo énfasis en aquellos puntos más importantes.	<i>Reading y listening.</i>	5 min.	Ficha con el texto	Gran grupo e individual
	<p><i>After reading</i></p> <p>9. Preguntas en grupo.</p>	Interacción de forma oral con los compañeros de grupo para poner en práctica estructuras gramaticales ya dadas.	El docente ejemplificará la actividad para que sea más fácil y se pasará por los grupos para reforzar y corregir los errores.	<i>Oral interaction</i>	10 min.	Ficha con preguntas	Pequeños grupos
	10. Dictado de parejas	Lectura para ir comparando de forma oral los textos e ir dictando las palabras que faltan. Coordinación de la pareja y diálogo.	El docente se centrará más en ir dando <i>feedback</i> y animando a las parejas a realizar la tarea. La supervisión constante de los grupos será esencial.	<i>Reading y speaking</i>	10 min.	Tarjetas A y B	Parejas
	11. Seguir las instrucciones	Descripción y producción de las instrucciones para que se	El docente irá dando <i>feedback</i> , supervisando y animando la participación	<i>Oral interaction y listening</i>	15 min.	Fichas, instrucciones y objeto a	Parejas

	12. Evaluación	llegue al lugar indicado. Reflexión sobre el trabajo realizado y contestación a las preguntas.	activa de los alumnos. El docente y los alumnos comentarán la realización de las actividades. Además, irá preguntando para que den su opinión.	<i>Oral interaction</i>	10 min.	encontrar. Tarjetas del semáforo	Gran grupo
--	----------------	---	---	-------------------------	---------	---	------------

Anexo XIV: Ficha con preguntas

- ❖ Ask these questions to your partners in the group and tick the solution.

Where is your object?

My object is in the _____.

What is your object?

My object is a _____.

	Ball	Pencil	Teddy Bear	Rubber	Car
Bedroom					
Living room					
Bathroom					
Hall					
Garden					
Kitchen					

Anexo XV: Dictado de parejas. Tarjetas A y B



Pair Dictation: Complete the text asking your partner.

Student A

_____, I have lost a _____ object and today, I need it for the _____. Please, find it and _____ it to the school. Follow the instructions:

- 1°. I was _____ in the kitchen a delicious _____ with ham and tomato.
- 2°. I was in the _____ brushing my teeth and washing my _____.
- 3°. I went to the bedroom and I took my school _____ with the _____.
- 4°. I was in the _____ playing with my dog.
- 5°. I took my jacket in the _____.
- 6°. I cross the garden to go to the _____.

Pair Dictation: Complete the text asking your partner.

Student B

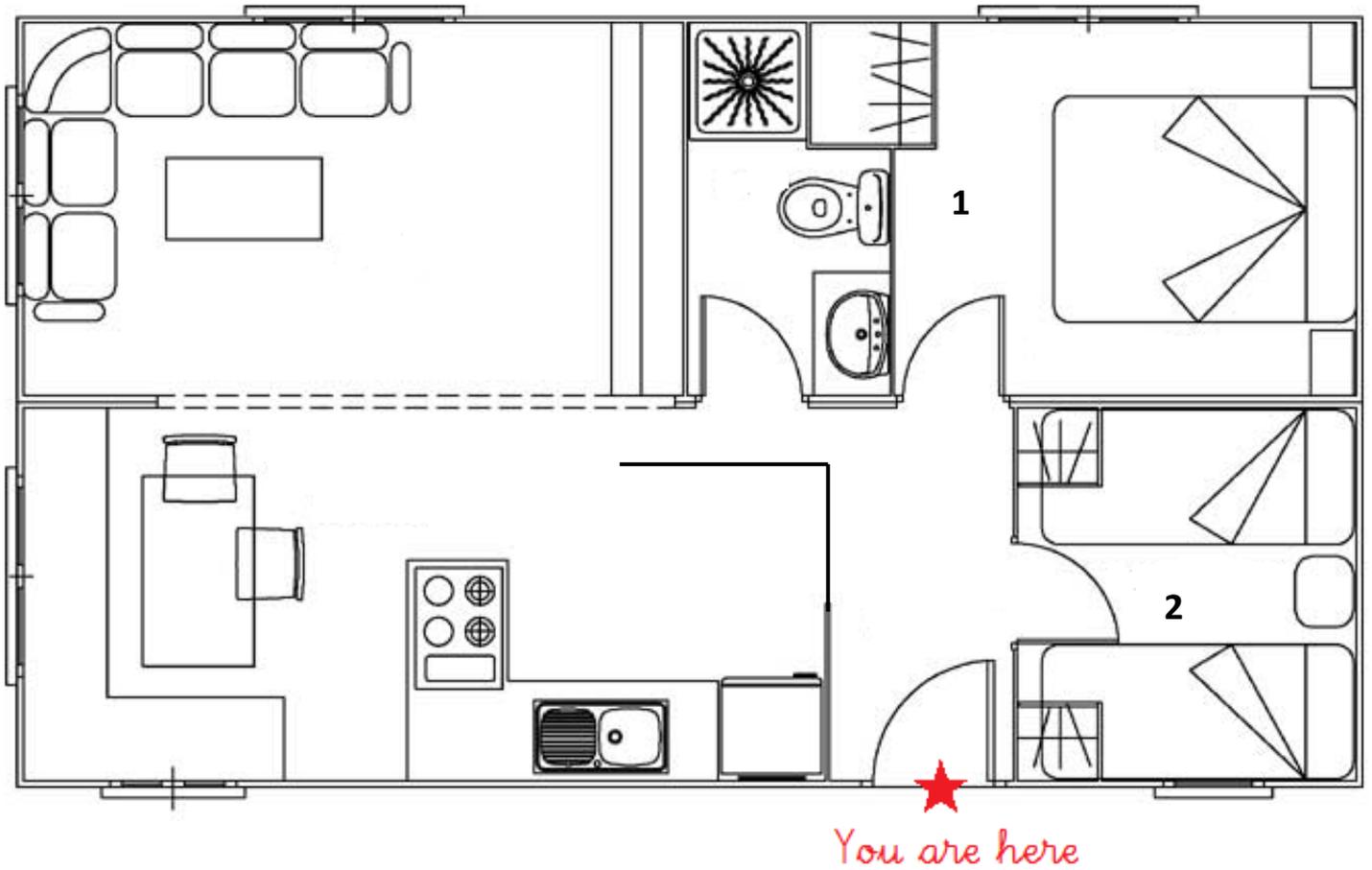
Mum, I have _____ a special _____ and today I need it for the school. _____, find it and bring it to the school. Follow the _____:

- 1°. I was eating in the _____ a delicious sandwich with ham and _____.
- 2°. I was in the bathroom _____ my teeth and _____ my hands.
- 3°. I went to the _____ and I took my school bag with the _____.
- 4°. I was in the living room _____ with my dog.
- 5°. I took my _____ in the hall.
- 6°. I cross the _____ to go to the school.



Anexo XVI: Mapa e instrucciones

Student A



Student B

Turn left ←

Turn right →

Go straight ↑

Stop



INSTRUCTIONS

The ball is:

- 1- On the sofa. Enter in the bedroom number 1 and 2.
- 2- In the kitchen. Enter in the bathroom and the living room.
- 3- On the big bed. Enter in the kitchen and the bathroom.
- 4- In the bathroom. Enter in the bedroom number 1 and 2.
- 5- On the little bed. Cross the hall and enter in the living room.
- 6- On the table in the kitchen. Enter in the bedroom number 2 and in the bathroom.

Anexo XVII: Tercera sesión descrita de forma pormenorizada

Nº de sesión	Actividad	Procedimientos de aprendizaje desarrollados por el alumnado	Actuación del docente	Destrezas	Tiempo	Material	Modalidad de agrupamiento
3	<i>After reading</i> 13. Crear adivinanzas	Creación y composición de adivinanzas en base a una plantilla. Dibujar el resultado de la adivinanza.	El docente dará las instrucciones de lo que deben hacer. Más tarde, irá controlando y ayudando a los diferentes grupos.	<i>Writing y reading.</i>	15 min.	Ficha de adivinanzas	Pequeños grupos
	14. Rotación de las adivinanzas creadas.	Lectura y comprensión de las adivinanzas. Escritura de la solución.	El docente controlará la clase para no excederse en ruido, apoyará a los grupos en la lectura del texto.	<i>Reading y writing.</i>	15 min.	Ficha de adivinanzas	Pequeños grupos
	<i>Evaluación</i> 15. Diario	Reflexión personal sobre el aprendizaje adquirido, los procedimientos y la participación durante las sesiones.	El docente dejará que cada alumno refleje su reflexión y opinión. Previamente se dará una explicación de cómo realizar esta tarea.	<i>Writing</i>	10 min.	Hoja de diario	Individual
	16. Comentario global	Reflexión conjunta sobre el desarrollo de las sesiones, el comportamiento y participación de la clase en general.	El docente compartirá también sus reflexiones, opiniones, propuestas de mejora,... y animará a todos los alumnos a participar en la actividad.	<i>Oral interaction</i>	10 min.	-	Gran grupo

Anexo XVIII: Plantilla para las adivinanzas

Choose the words:

eating sleeping house washing your hands
watching TV hanging a jacket playing birds
big small swimming pool trees flowers
door hanger table chairs bed bath
sofa food fridge windows TV

It is for _____ . It is _____ . It
is a part of the _____ . It has _____ ,
_____, _____ and
_____ .

Draw here the solution.
