



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Facultad de Ciencias de la Educación
TRABAJO FIN DE GRADO

GRADUADO/A EN EDUCACIÓN PRIMARIA

MENCIÓN DE INGLÉS

**DESARROLLO DE UNA PERSONALIDAD
POSITIVA PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARA LA
VIDA A TRAVÉS DE LA CLASE DE LENGUA
EXTRANJERA**

Realizado por:

M^a Soledad Sánchez Tejada

Tutorizado por:

M^a Carmen Vaquero Cañestro

Facultad de Ciencias de la Educación

Curso, 2013 -14

TÍTULO: DESARROLLO DE UNA PERSONALIDAD POSITIVA PARA EL APRENDIZAJE Y PARA LA VIDA A TRAVÉS DE LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA.

RESUMEN: El siguiente trabajo pretende mostrar los diferentes aprendizajes y reflexiones que me han llevado a la constitución de mi actual personalidad como docente. Mi paso por los diferentes periodos de Prácticum y las enseñanzas que he recibido durante las asignaturas del grado resaltan la necesidad real de que la escuela proporcione una Educación para la vida. Sin embargo, esta jamás podrá conseguirse completamente sin superar la habitual dicotomía entre razón y emoción, ya que dicha preparación conlleva la adquisición de un conocimiento más pleno y profundo del ser humano, distinto del que hasta ahora se viene proporcionando. Como consecuencia, esta propuesta representa una búsqueda, un viaje a través del cual explorar nuevas perspectivas y estrategias a través de las que el discente pueda florecer de una manera integral y le permitan construir una personalidad positiva en compañía de los demás. Es necesario valorar los enormes beneficios que pueden significar la integración del factor emocional con metodologías que hagan al alumnado ser consciente de su propio aprendizaje y de su poder para superarse a sí mismo. Por todo ello, y ya que espero que mi práctica docente se desarrolle principalmente dentro del área de Lengua Extranjera, la propuesta de intervención educativa que se expone en la parte final de este trabajo se centra en la combinación del conocimiento actual sobre la influencia del factor emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de la teoría de los Moldes Mentales como futura línea de investigación, y del Trabajo por Proyectos. De esta manera, espero poder contribuir al desarrollo de una personalidad positiva para el aprendizaje y para la vida de todos y cada uno de mis alumnos y alumnas a través de la clase de Inglés.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
1. REVISIÓN CRÍTICA	2
1.1. Trayectoria de aprendizaje.....	2
1.1.1. Aprendizajes adquiridos	2
1.1.2. Fundamentos en los que me sustento.....	6
1.1.3. Tema de interés	11
2. RESUMEN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA.....	16
2.1. Contextualización	16
2.1.1. Ubicación y breve reseña histórica	16
2.1.1. Situación socio-económica y cultural del centro.....	16
2.1.2. Estructura, distribución y recursos del centro	17
2.1.3. Características de la Comunidad Educativa	17
2.1.4. Características del grupo clase	18
2.2. Resumen de la intervención.....	18
2.2.1. Marco teórico.....	18
2.2.1.1. Storytelling	20
2.2.2. Intervención	21
3. EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA.....	27
4. DISEÑO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	29
4.1. El factor emocional.....	30
4.2. Los moldes mentales.....	32
4.3. La clase de Lengua Extranjera desde el punto de vista del Trabajo por Proyectos.....	34
4.4. Propuesta de intervención educativa.....	35
5. CONCLUSIÓN.....	44
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
7. ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

Haciendo una retrospectiva global de mi paso por las asignaturas de la titulación de Magisterio y de lo aprendido a lo largo de los distintos periodos de Prácticum, principalmente, me gustaría resaltar el gran compromiso que he adquirido con la sociedad, la Educación y con todas y cada una de las personas que intervienen en ella.

Una de las primeras sorpresas que me llevé en esta carrera fue el darme cuenta de que todas mis vivencias en etapas anteriores dentro del sistema educativo, me permitían tener una opinión crítica sobre la enseñanza tradicional y la institución, del proceso de enseñanza-aprendizaje y de qué factores debían conjugarse para hacer del niño o niña un ser ávido de conocimiento y motivación. Sin embargo, ya que me encontraba al principio de mi viaje, todavía no teniendo muy claro cómo me convertiría en la maestra que me proponía ser, tuve el placer de conocer a grandes profesionales que me llevarían al convencimiento de que para lograr todo lo que quería, primeramente, debía formarme conscientemente para poder, después, formar a otros. Y así, ayudar a transformar una realidad que en muchas ocasiones adolece de humanidad.

Desde entonces, demasiadas son las enseñanzas que he adquirido como para poder plasmarlos en sólo unas pocas líneas. No podría contar las innumerables lecciones que me he llevado en estos cuatro años gracias a todas y cada una de las personas, profesionales y alumnos/as, con las que he tenido el placer de encontrarme; porque todas ellas me han enseñado algo valioso que creo me será de utilidad en mi futuro desarrollo profesional como educadora más allá de las puertas de la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga.

1. REVISIÓN CRÍTICA

1.1. Trayectoria de aprendizaje

1.1.1. Aprendizajes adquiridos

Como alumna que ha crecido dentro de la enseñanza tradicional, estaba convencida de que la Educación debía ser algo más que lo que la mayoría de nosotros había vivido hasta entonces. Algo más que la simple y obligada práctica memorística, que tras la debida y pasiva recepción de la explicación del profesor, conduciría inexorablemente a volcar todo ese conocimiento en un examen para, finalmente, volver a olvidarlo todo, porque “la memorización no asegura la comprensión, y por lo tanto no es una forma poderosa de fomentar el aprendizaje” (Stiggins, 1997, p. 257). Por esta razón entre otras, antes de comenzar estos estudios, mi opinión sobre la escuela siempre había sido bastante negativa. Para mí, la escuela representaba un mundo aparte de la realidad, donde no se aprendía nada relevante para la vida. Inesperadamente, mis reparos previos a introducirme en el mundo de la enseñanza, desencadenados por mi propia experiencia anterior, se fueron disipando conforme se iban sucediendo las asignaturas; ocasionado así un conocimiento comprensivo, profundo y significativo del proceso de enseñanza-aprendizaje y de todos los elementos a tener en cuenta, apoyado fuertemente en fundamentaciones teóricas y en las experiencias de todos los profesionales expertos que empezaba a conocer. Así, descubrí mi vocación y, paso a paso, he logrado erigir mi personalidad como docente, consciente de su labor como agente de transformación social, comprometida con la cultura de la diversidad y la Educación Inclusiva e Intercultural.

Los aprendizajes que he adquirido durante los cuatro periodos de prácticas me han permitido experimentar una trayectoria personal y profesional tremendamente enriquecedora, ya que he estado en dos centros distintos correspondientes al Prácticum I y al Prácticum II, III.1 y III.2 respectivamente, donde la metodología, las actividades y la filosofía implícita en cada uno era radicalmente diferente. De este modo, he adquirido

una versatilidad y una perspectiva más amplia que me ha ayudado en la consecución de mis competencias generales y específicas como docente, las cuales iré desgranando en los siguientes párrafos.

De esta suerte, según la Orden ECI/3854/2007, apartado 3., a través de esta vivencia he conocido la organización de colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento (Competencia Esp. 2.06). Además, esto me ha dado la ocasión de reflexionar sobre las prácticas de aula desde diferentes perspectivas, las propias y las de todos los profesores y profesoras que he tenido la oportunidad de presenciar (independientemente de la metodología elegida), intentando buscar nuevas alternativas para innovar y mejorar la labor docente (Competencia Esp. 2.10). He comprobado sobre la práctica, la necesidad de perfeccionarse como docente y adaptarse a los cambios científicos, pedagógicos y sociales (Competencia Esp. 2.06) porque la escuela debe actualizarse para ofrecer a las nuevas generaciones una Educación de Calidad con la que puedan tener éxito en el futuro que les espera. Asimismo, valoro profundamente la responsabilidad de cada uno como individuo y de lo que podemos hacer como colectivo para lograr un futuro sostenible (Competencia Esp. 2.09) porque depende de todos y cada uno de nosotros la mejora de nuestra sociedad.

El centro donde realicé mi primer Prácticum era un colegio que contaba con niños y niñas provenientes de familias inmigrantes, circunstancia que me permitió abordar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües (Comp. Esp. 2.03) con la mayor eficacia de la que disponía en ese momento, intentando adaptarme al nivel de competencia en la lengua castellana del alumnado extranjero y desarrollando mi competencia intercultural. Por otro lado, en el otro centro, aunque no en todas las asignaturas ni cursos, se trabajaba por proyectos de investigación, donde el saber y los contenidos de diferentes asignaturas se entrelazaban para la consecución de un mismo objetivo: dar respuestas a las preguntas que planteaba el propio alumnado en cuanto al tema que ellos mismos decidían investigar.

Esto me ha permitido comparar la diferencia entre el aprendizaje que obtienen los alumnos que trabajan con este tipo de metodología colaborativamente, con aquellos del centro anterior, que solían trabajar bajo parámetros más tradicionales, donde cada alumno aprende de manera individual. Por lo tanto, he trabajado con diferentes metodologías, criterios de evaluación y procedimientos de enseñanza-aprendizaje (Comp. Esp. 2.01). Esta circunstancia ha repercutido en mi capacidad de diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje tanto individualmente como en colaboración con mis distintas tutoras de prácticas, así como con otros profesionales del centro (Comp. Esp. 2.02), como aquella vez en mi primer Prácticum en que, junto con el profesor de E.F., diseñé, llevé a la práctica y evalué un taller de Yoga.

En los tres periodos de Prácticum he seleccionado y utilizado las TICs como soporte para las actividades de clase y acceso al conocimiento de mis alumnos y alumnas (Comp. Esp. 2.11) según las facilidades del centro. El uso correcto de las nuevas tecnologías aumentan de una manera tan drástica las posibilidades de enseñanza-aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula, y la motivación de discentes y docentes que me parece de irresoluble necesidad las habilidades en el manejo de las TICs. Las nuevas tecnologías representan grandes herramientas que deben servir para transformar el aprendizaje, “como apoyo a formas más innovadoras y creativas de enseñanza-aprendizaje” (SITE, 2002. citado en Unesco, 2004) y no como un simple apoyo para la enseñanza tradicional, como todavía se sigue haciendo en muchos casos.

He sido capaz de fomentar la lectura y el comentario crítico de todos los textos (Comp. Esp. 2.03) que estábamos utilizando en ese momento a través del debate, en el primer centro, y de la asamblea en el segundo, impulsando una educación democrática para formar una ciudadanía activa (Comp. Esp. 2.07). Porque la escuela, como ente socializador y mediador de la cultura, debe enseñar a nuestros pequeños y pequeñas a participar de una forma responsable en una cultura democrática, donde se contemplan a sí mismos como ciudadanos y ciudadanas iguales en derechos y reconocidos en sus diferencias, con capacidad para contribuir de forma responsable y activa en el espacio público común, aprendiendo a vivir juntos y compartiendo valores comunes (Bolívar y Balaguer, 2007).

La atención a la diversidad, la coeducación, la equidad, el respeto a los derechos del niño y de la niña (Comp. Esp. 2.04), la convivencia dentro y fuera del aula y la resolución pacífica de conflictos (Comp. Esp. 2.05) siempre han sido pilares primordiales para mi práctica docente porque los considero fundamentos indispensables para generar un ambiente propicio para el aprendizaje. Desde mi punto de vista es vital que cada niño y niña aprenda a relacionarse con los demás y consigo mismo de una manera plena y placentera, desde el respeto y el aprecio por sí mismo y por el otro, ya que para coadyuvar en la creación de un ambiente ideal en el aula se tiene que dar “un clima de calidad y de calidez al estudiante” en cuestión de relaciones humanas (Abdón, 2005, p. 33), lo que les ayudará a adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje y trabajo tanto de manera autónoma como cooperativa (Comp. Esp. 2.10).

Por otro lado, no he podido desempeñar funciones de tutoría, contacto con las familias (Comp. Esp. 2.06) ni he colaborado con otros sectores del entorno social (Comp. Esp. 2.07). No obstante, estimo que es de suma importancia una estrecha colaboración del docente y de todos los profesionales de la escuela con toda la comunidad, entendida no sólo como las familias, sino como todos los miembros de la localidad, como proponen diversos autores desde el campo de la Educación Inclusiva y la Educación Intercultural (Sabariego, 2002; Santos, 2009; Montón, 2004). Comprendo la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual (Comp. Esp. 2.12). Por eso precisamente, pienso que la labor educativa no es algo que pueda ni deba hacerse con la única intervención del profesorado ni de los profesionales y las familias porque “la educación es una construcción social y dinámica que no es responsabilidad únicamente de la escuela ni tampoco de la familia” (Leiva, 2010, p. 161). Pienso que la participación de cada persona en la escuela y la cooperación que se pueda establecer entre ésta y el centro favorece la inclusión, el bienestar individual, colectivo y conduce a la cohesión social (Santos, 2009).

También reconozco que no he conocido los modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos (Comp. Esp. 2.12). Sin embargo, en mi futuro como maestra tendré en cuenta a autores como Martínez Mediano, según la cual, hay dos procesos imprescindibles para mejorar la calidad educativa en los centros: el primero,

conocer rigurosamente la realidad del centro y el funcionamiento de la propia institución, recopilando información y evidencias relativas a la consecución de los objetivos de aprendizaje, los recursos y las circunstancias en las que se produce dicho aprendizaje. Y el segundo, elaborar a tiempo estrategias de mejora adecuadas para renovar aquello que se pretenda y para evitar el bajo rendimiento y el fracaso escolar (Martínez, 2001). No obstante, en base al conocimiento que ahora poseo, debo afirmar que el aumento de la calidad en los centros educativos nunca podrá ser del todo efectivo mientras no se den las condiciones necesarias referentes a las políticas en materia educativa que garanticen un sistema educativo comprometido con la mejora de la sociedad.

1.1.2. Fundamentos en los que me sustentó

Desde que en 1996 el informe de la UNESCO, titulado *La Educación encierra un tesoro*, fuera revelado al mundo, quedaron definitivamente patentes gran parte de los desafíos a los que los sistemas educativos debían hacer frente, en una lucha sin precedentes por dejar atrás las viejas concepciones preconcebidas sobre lo que debía ser la Educación y su labor para con la sociedad. La publicación de este documento no hizo sino confirmar aquello que desde hacía un par de décadas ya se venía reivindicando desde numerosos frentes: un cambio educativo era necesario. Esta transformación no sólo debía responder a las nuevas necesidades competenciales que iba a requerir de nuestros ciudadanos y ciudadanas la imparable *Modernidad Líquida* (Bauman, 2002), sino también a la obligación de atender a una obvia y creciente diversidad en nuestras aulas, que supuso unas tasas de escolarización superiores al 100% de la población infantil en muchos países de la Unión Europea, y que traía consigo la *Tercera Revolución Educativa* (Esteve, 2003). Desde el punto de vista del profesorado, integrar a tan heterogénea ciudadanía se presentaba como un asunto espinoso donde se debía tener en cuenta el perfil de los nuevos alumnos y alumnas, que era cada vez más variado en cuanto a necesidades, capacidades, habilidades, intereses, carácter/es y maneras de sentir; y que venía a complicar un poco más la ya tan difícil tarea de enseñanza-aprendizaje. Los cuatro aprendizajes básicos que nos proponía este informe: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, han sido desde

entonces piezas fundamentales para la conformación de ciudadanos responsables, competentes y preparados para el momento histórico que nos ha tocado vivir.

No obstante, casi veinte años después, y tras la puesta en marcha en nuestro país de dos leyes educativas posteriores a la que por entonces todavía estaba vigente, la LOGSE (1990), LOCE (2002) y LOE (2006) no han mostrado unos resultados contundentes que nos hagan pensar que hemos logrado la tan ansiada metamorfosis en la educación. Y francamente, a riesgo de dar la impresión de ser parcial, tampoco parece que la venidera LOMCE (2013) vaya a significar un gran paso cualitativo en materia de Calidad Educativa sino, más bien todo lo contrario, a juzgar por el retroceso en el tiempo al que parece condenarnos, volviendo la vista hacia políticas y acciones excluyentes, escondidas detrás de una máscara amable que simula proporcionar una respuesta responsable a la diversidad.

Este tipo de acontecimientos me lleva a la aserción de que como profesores, debemos tener en cuenta las leyes educativas sólo como una referencia, ya que éstas nunca son completamente objetivas ni equitativas para todos por igual, aunque sea eso precisamente lo que proclaman. Así, los poderes públicos hacen uso una vez más del lenguaje como cortina de humo, evidenciando la doble moral de la sociedad en la que vivimos, mientras nosotros los maestros y las maestras nos esforzamos por hacer de nuestras escuelas espacios inclusivos y por trabajar la Educación en Valores en nuestras aulas. Por eso, desde mi punto de vista, los preceptos que nos guían siguen constituyendo una de las primeras *barreras* para el aprendizaje y la participación, utilizando el concepto que introdujeran Booth y Ainscow desde el campo de la Educación Inclusiva (Booth y Ainscow, 2002). Mientras la legislación en materia educativa siga siendo acordada y producida exclusivamente desde el sector político y no sea fruto del consenso entre todos los componentes de la sociedad, incluyendo todos aquellos grupos que han sido tradicionalmente excluidos por pertenecer a grupos minoritarios, las leyes educativas nunca podrán responder a las necesidades reales que se deben satisfacer para que todos nuestros ciudadanos y ciudadanas sean sujetos de pleno derecho. Así, la igualdad de oportunidades a la que hace referencia el artículo 28.1 de la *Convención sobre los Derechos del Niño* y la afirmación de que los “poderes

públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con la participación efectiva de todos los sectores afectados” del Título I, Capítulo II de nuestra Constitución, quedan como asignaturas pendientes en la articulación de un marco legislativo que pretenda instaurar una Educación de Calidad real para todos y todas.

Afortunadamente, la formación que he recibido durante estos años me ha permitido constatar la tremenda importancia que tiene el papel del profesorado, porque más allá de las imposiciones legales o burocráticas que puedan afectar a nuestro trabajo, siempre prevalecerá nuestro compromiso con la sociedad y el esfuerzo por hacer de la Educación el motor que impulse la cultura, la renovación de ideas y la evolución de cada país. De esta manera, y con las aspiraciones puestas en hacer de mi práctica docente algo que pueda servir a todas las personas con las que continúe mi andanza a partir de aquí, debo exponer que me parece de elemental importancia para el profesorado el poseer unos fundamentos teóricos firmes, basados en los diversos elementos epistemológicos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos de la literatura existente. Por ello, especialmente después de mi paso por las prácticas, los modelos desde donde parto para mi acción educativa son el Modelo Pedagógico Crítico, el Socioconstructivista, el Modelo Centrado en el Alumno y en el Aprendizaje y el Modelo del Desarrollo Integral, ideas que mostraré brevemente en los párrafos siguientes. La combinación de todos ellos me hace tener una concepción particular del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la relación entre docente y discentes, de la importancia de la relación de la escuela con toda la comunidad educativa, de la metodología, y del valor del sentido formativo y social de la Educación.

Gracias al Modelo Pedagógico Crítico, ahora soy consciente de que nuestros propios esquemas y concepciones metales como individuos repercuten en nuestra práctica educativa (Freire e Illich, 1986) y de la influencia y dominio que se ejerce sobre el individuo desde la política y la economía a través de la ideología implícita en el currículum oculto (Apple, 1986; Aronowitz, 2000; Giroux, 1990 y 2003). Por ello, pretendo seguir formándome infatigablemente para ofrecer a mis alumnos y alumnas una educación liberadora, humanizada y consciente, partiendo desde su realidad social y

personal. Asumo, por tanto, que la educación es una herramienta dialógica y problematizadora que permite desvelar la realidad para posicionarnos de un modo más lúcido, creativo y crítico en nuestro mundo, alejado de interpretaciones simplistas (Freire, 1989). Por ello, para ser coherente entre mi discurso y mi práctica, considero que los contenidos y el currículum deben ser abiertos y sometidos a debate democrático entre docentes y discentes para su elección y tratamiento, para evitar, así, convertir a nuestros pequeños ciudadanos y ciudadanas en meros espectadores de su propio aprendizaje. Creo que el proceso de enseñanza-aprendizaje es de ida y vuelta, porque que mis alumnos y alumnas tienen tanto que enseñarme como yo a ellos y ellas, y que todos debemos ser *investigadores críticos* para llegar a una revolución cultural permanente (Freire, 1985), porque esto es lo único que puede hacer frente al neoliberalismo y la mercantilización de la cultura y del individuo, que con la globalización alcanza “la máxima eficacia de su maldad intrínseca” (Freire, 1996, p. 144).

Como docentes, queremos que nuestros alumnos y alumnas aprendan al máximo de sus posibilidades. Sin embargo, en innumerables ocasiones pretendemos que el discente afronte la tarea de aprendizaje como un acto casi exclusivamente individual primando el silencio y el orden dentro del aula, y olvidando que el ser humano es eminentemente social, como señalan Vygostky (1979) y Wallon (1959) desde la Teoría Socioconstructivista del Aprendizaje. Por ello, es necesario que nuestra labor en el aula esté orientada a proporcionar un ambiente adecuado y unas condiciones de aprendizaje que permitan la interrelación entre los discentes y, a su vez, de éstos con el profesor o profesora. Sólo de esta manera, estaremos siempre dentro de la *Zona de Desarrollo Próximo* (Vygotsky, 1979) y fomentaremos verdaderamente el *andamiaje* (Bruner, 1988) para que se pueda producir un aprendizaje significativo a través de la interacción social, partiendo desde los conocimientos que el alumno o la alumna ya sabe y construyendo cada uno su propio conocimiento, ayudado de los otros. Así, tanto la calidad de los aprendizajes como el nivel de competencia en cada área mejora exponencialmente cuando se permite a los alumnos y alumnas que aprendan juntos, porque todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre los individuos, es decir, se dan primero a escala social, a nivel interpsicológico, para pasar después a nivel intrapsicológico. A mayor interrelación social, mayor conocimiento y

más posibilidades (Vygostky, 1978).

Asimismo, considero que para que mi práctica sea realmente efectiva y pueda favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos y cada uno de mis alumnos y alumnas debo tener en cuenta su individualidad, es decir, sus experiencias previas, perspectivas, necesidades, intereses y talentos, coincidiendo de esta manera con aquello que se promueve desde el Modelo Centrado en el Alumno y el Aprendizaje. De ahí, la necesidad de observar los siguientes cinco factores que condicionan este proceso y que proponen Combs y Whisler (1997): factores cognitivos y metacognitivos, afectivos, del desarrollo (evolutivos), personales y sociales y las diferencias individuales. Esto conlleva un gran esfuerzo por parte del docente, ya que el reconocimiento de esta individualidad implica la necesidad de realizar actividades y utilizar una variedad de recursos que respondan a la teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1995) y a los Estilos de Aprendizaje de Dunn y Dunn (1984) pero que, sin duda, valdrá la pena porque todo ello influirá en la actitud de los discentes en el aula y la escuela. Producirá un incremento de la motivación y en el esfuerzo del alumnado en su propio aprendizaje, así como en el de sus compañeros, porque todos tendrán oportunidad de vivir una experiencia de aprendizaje lo más próxima posible a su manera de recibir y entender el mundo. Y por lo tanto, de disfrutar en el proceso porque, coincidiendo con Ontoria, Gómez, Molina y de Luque (2006), pienso que el aprendizaje sólo se puede enfocar desde estas dos perspectivas: “aprender disfrutando y disfrutar aprendiendo” (p. 12).

Concibo la educación como un proceso que debe ofrecer a todo el alumnado una formación integral, porque sólo de esta manera podemos poner en práctica las directrices de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (10-XII-1948) en su artículo 26. 2, y la Constitución Española en el artículo 27.2 cuando disponen que la “educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana”. Desde este punto de vista, los docentes no podemos conformarnos con proporcionar una enseñanza enfocada sólo al desarrollo de conocimientos conceptuales, sino que debemos propiciar la adquisición de otro tipo de destrezas que permitan al alumnado prepararse verdaderamente para los desafíos a los que se enfrentan cada día y a los que les depara el futuro. Una educación que les permita integrar todos los aspectos de su

personalidad. Una educación basada en los principios del Modelo Humanista, que persiga el desarrollo integral del alumnado y que, como resume Abarca (2007), se centre en el desarrollo holístico de la persona y su aprendizaje, que facilite al niño y niña poseer un rol protagonista como sujeto activo, constructor del conocimiento y con intereses cognoscitivos propios. Un modelo en el que la acción del profesorado se oriente hacia la práctica de una metodología flexible que estimule la individualidad, la implicación y el compromiso de todo su alumnado. Una labor docente activa, creadora e investigadora, que sirva de guía para el discente y que le ayude a integrar lo personal y lo social en la búsqueda de su identidad personal y su proyecto de vida (Abarca, 2007). Un modelo pedagógico basado en la adquisición de competencias, que faculte para el desarrollo humano integral, que promueva la autonomía de cada persona como capacidad para dirigir y organizar su propia vida y que le empodere para participar efectivamente en la sociedad de la que es parte. Un modelo que ayude a las personas a adquirir lo que Villarini identifica como *competencias humanas generales* y que son las siguientes: adquirir habilidades de pensamiento sistemático, creativo y crítico, habilidades de comunicación significativa y creativa, de interacción social efectiva, autoestima y autoconocimiento, conciencia moral y ética, sensibilidad estética, habilidad psicomotora para la recreación y el trabajo y sentido de trascendencia (Villarini, 2009).

1.1.3. Tema de interés

Como ya he mencionado anteriormente, durante las prácticas he tenido la oportunidad de presenciar el proceso de implementación de dos metodologías diferentes. La primera, orientada hacia una enseñanza de tipo tradicional, donde el uso del libro de texto era una imposición por parte de la dirección del centro, que no dejaba suficiente espacio al docente para desarrollar sus propias iniciativas y donde no se propiciaba interacción entre el alumnado. Razones de peso por las que estimé oportuno cambiar de centro para las siguientes prácticas. Elegí un centro cuyos principios pedagógicos se asemejaban mucho a los míos y donde sabía que, al menos en dos de sus cursos, se trabajaba con una metodología que favorecía el desarrollo de la Escuela Inclusiva, a través de la utilización de grupos heterogéneos, trabajo cooperativo y

proyectos de investigación, algo en lo que siempre estuve interesada desde que supe de su existencia.

Pese a que considero como muy positivo el proceso seguido y los resultados obtenidos con este tipo de enseñanza, desde mi punto de vista, pude apreciar que hay algo que todavía falta por adquirir, independientemente de la metodología utilizada, y con esto me refiero al factor motivacional. Porque para ayudar a nuestros niños y niñas a aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, es necesario que desde la escuela se tome conciencia profunda de una parte del ser humano que afecta de una manera drástica al deseo de implicarse y al autoconcepto de la persona; marca la clase de relación que establece con otros y con el mundo que le rodea y que, por lo tanto, es una parte indispensable del proceso de enseñanza aprendizaje. Y esa pieza es el desarrollo de la dimensión afectiva y el tratamiento de las emociones en el aula; porque por mucho que nos esforcemos en utilizar un estilo de enseñanza centrado en el alumno y sus intereses, nunca podremos conseguir una motivación plena, intrínseca, sin tener en cuenta las emociones que embargan al niño o niña en ese momento, sea cual sea la tarea. La motivación que experimenta una persona está vinculada y subordinada a la emoción, porque ésta es la base a partir de la cual se puede llegar a la automotivación, y es la primera piedra para que cualquiera desee involucrarse en una actividad por voluntad e iniciativa propia (Bisquerra, 2005).

Hasta hace unas cuantas décadas, la parte afectiva del ser humano había sido considerada tradicionalmente como la *Cenicienta de las funciones mentales*, sin embargo, hoy en día la tendencia tiene a ser, precisamente, todo lo contrario (Arnold y Douglas, 2005). Así, por ejemplo, gracias a los avances de diversos campos científicos, como el psicobiológico, ahora sabemos que el componente emocional influye más en nuestras vidas de lo que se venía creyendo. La neurociencia revela que las emociones tienen un papel imprescindible y determinante en nuestro comportamiento, nuestra salud y en la conformación de nuestra identidad (Morgado, 2010). Los estudios de Damasio (1999) demostraron que las emociones provocan cambios en la actividad fisiológica corporal incluso antes de que la mente sea capaz de percibirlos y constataron que las decisiones racionales derivan de las emociones. Por lo tanto, emoción y razón

son procesos mentales inseparables que trabajan conjuntamente. De hecho, desde el campo de la Psicología, Gardner (1973) rompió la tradicional creencia de que sólo había un tipo de inteligencia lanzando su Teoría de las Inteligencias Múltiples, donde dos de las inteligencias mencionadas se identifican con la inteligencia emocional: la intrapersonal y la interpersonal, o social, como la denominan algunos autores. Posteriormente, los psicólogos Mayer y Salovey (1990) fueron pioneros en dar a conocer el concepto de Inteligencia Emocional, pero no fue hasta la publicación del best-seller *Inteligencia Emocional*, de Goleman, cuando este concepto se dio a conocer al mundo entero. Según este autor, las características de la Inteligencia Emocional son:

la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último—pero no, por ello, menos importante—, capacidad de empatizar y confiar en los demás (Goleman, 1998, p. 61)... el grado de dominio que alcance una persona sobre estas habilidades resulta decisivo para determinar el motivo por el cual ciertos individuos prosperan en la vida mientras que otros, con un nivel intelectual similar, acaban en un callejón sin salida. (Goleman, 1998, p. 78)

A la luz de estos hallazgos, hoy en día, pocos son los profesores y profesoras que no se sienten atraídos por la educación emocional. Incluso muchos de ellos incluyen en sus programas actividades y sesiones específicamente diseñadas para trabajar la educación emocional de sus discentes (Fernández y Teruel, 2005). En la editorial de la *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado* (2005), cuyo tema monográfico versaba sobre la Educación Emocional, se establece que el docente debe considerar al alumno como “una persona que siente, que vive emociones, que está motivada o no...” (p.15). Y que debe tener una actitud cercana hacia el alumno, “intentar comprenderle, implicándose emocionalmente con él... Y es importante que los profesores vivan actitudes constructivas, favorecedoras del proceso de aprendizaje y del crecimiento personal de los estudiantes.” (p.15) Así, el alumno o alumna debe verse como una persona global, y la labor del docente debe ser la de ayudarle a formarse de forma integral, a “aprender a ser”, a través de la toma de conciencia sobre sí mismo y su relación con los demás, ayudarle a que desarrolle su inteligencia emocional, y esto le sirva para equilibrarse afectivamente, a tomar decisiones

conforme a su madurez, a relacionarse con los demás y a comprender su realidad.

No obstante, esto no parece que sea algo fácil de conseguir. Los profesores no podemos controlarlo todo, pero sí podemos mejorar algunos aspectos de nosotros mismos nutriéndonos y aprendiendo nosotros en primer lugar para, después, poder llevarlo a la práctica con nuestros alumnos. Así, por ejemplo, difícilmente podremos contribuir al desarrollo de la autoestima de nuestro alumnado si no nos hemos ocupado primero de tener la nuestra en un nivel óptimo. No podemos evaluar el nivel de inteligencia emocional de un alumno/a sin haberlo hecho primeramente con nosotros porque los alumnos y alumnas sienten la estructura emocional del docente mucho antes incluso de sentir el impacto del contenido intelectual que le aporta este (Pine y Boy, citado en De Andrés, 2005). La mayoría de nosotros no hemos recibido la formación pertinente para enfocar este tipo de actividades con otras armas que no sean la intuición y la propia experiencia personal. Por esta razón, la formación del profesorado es una parte crucial y, considero muy oportuna la proposición de Bisquerra (2005) en cuanto a la necesidad de implementación de un programa de formación inicial del profesorado y formación permanente en competencias emocionales a través de la utilización de una metodología práctica, con actividades de autorreflexión, juegos, diálogos y dinámica de grupos. Este programa incluiría contenidos conceptuales sobre: las emociones, su tipología, teorías de la emoción y de las Inteligencias Múltiples, cómo funciona el cerebro emocional, cómo influyen las emociones en la salud, qué puede aportar la Terapia Emocional, Inteligencia Emocional, características y aplicaciones de la Educación Emocional, conciencia emocional, regulación, relación entre emociones y bienestar subjetivo y el concepto de Fluir (*flow*).

Y es que la educación emocional de nuestros alumnos y alumnas se presenta como una necesidad imperiosa de educar para la vida, ya que se muestra como nuestra mejor arma para luchar contra los problemas que generan “la baja autoestima, depresión, estrés, violencia, delincuencia, anorexia, sida, suicidio, consumo de drogas, conducta sexual no protegida, etc.” (Bisquerra, 2005, p. 96). Incluso, contemplando este punto desde el marco estrictamente académico, quién sabe si fomentando la educación emocional estaríamos contribuyendo a reducir y prevenir los índices de abandono escolar en nuestro país, que en el 2013 ascendían a un total de 24, 9 % y que

doblaban la media europea, con un 12,8%, según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). A este respecto, investigaciones como la de Martínez-Otero (2009) sobre el fracaso escolar en secundaria pueden proyectar algo de claridad sobre las causas de este fenómeno a través del análisis de variables que tiene en cuenta la personalidad (autoconcepto, autoestima, el alto nivel de aspiraciones, las actitudes hacia el estudio, autoeficacia, etc.), inteligencia, afectividad, motivación, los hábitos y técnicas de estudio, clima familiar y clima social escolar.

Por su parte, Hernández (2005) asegura que en estos momentos estamos asistiendo al surgimiento de un nuevo paradigma, el “cognitivo-emocional”, o como él lo denomina, “emocional-personalizante”, que es fruto de la crítica y de la reacción al “positivismo, a la excesiva racionalidad y a la deshumanización organizativo-tecnológica.” (Hernández, 2005, p. 49). Según este autor, hay diversas publicaciones sobre Inteligencia Emocional en España que no muestran una correlación directa entre ésta, por sí sola, y el rendimiento académico (Núñez, 2005; Beltrán, Pérez y Rodríguez 2005, citado en Hernández, 2005). No obstante, sí que afirma que es posible predecir el rendimiento escolar desde la óptica de los Moldes Mentales, teoría propuesta por esta mismo autor, basada en una nueva visión de la Inteligencia Emocional, y de la que he tomado algunas ideas para el diseño de la intervención educativa propuesta en la última sección de este trabajo.

Para concluir, teniendo en cuenta mi interés en la metodología del trabajo por proyectos y ya que espero que mi desarrollo profesional florezca principalmente dentro del área de Lengua Extranjera, en la especialidad de Inglés, mi propuesta de intervención final se centrará en el diseño de un proyecto de investigación, donde se intentará sacar partido de todo este conocimiento en torno al tema emocional como factor motivacional. Al fin y al cabo, hace mucho tiempo que se sabe que el proceso de enseñanza-aprendizaje no tiene porqué centrarse únicamente en la consecución de objetivos académicos, sino también en aspectos emocionales y actitudinales.

2. RESUMEN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA

2.1. Contextualización

La intervención que he elegido reflejar en este trabajo se centra en la que llevé a cabo durante el Practicum III.2 con el grupo de 3º de Primaria en el CEIP La Biznaga, de Málaga. Esta experiencia giró en torno al *Storytelling* como recurso de enseñanza-aprendizaje para la asignatura de Lengua Extranjera en la especialidad de Inglés.

2.1.1. Ubicación y breve reseña histórica

La Biznaga es un colegio público de Educación Infantil y Primaria que comenzó su trayectoria en septiembre de 1980. Originariamente, el centro se concibió para escolarizar a los niños y niñas procedentes de los barrios de la Mosca y del Palo, pero al cabo de los años se llevó a cabo la ejecución de la Ronda Este (autovía) y el colegio quedó completamente aislado. Esta separación provocó que en varias ocasiones el centro estuviese a punto de desaparecer por falta de alumnado. No obstante, desde aquel entonces la cantidad de niños y niñas ha ido aumentando paulatinamente hasta llegar a una unidad por nivel en el curso 2010-2011, debido a la insuficiencia de plazas en localidades colindantes y urbanizaciones de Málaga. Este cambio en el número de alumnado propició que fuese en ese curso cuando, finalmente, el centro pudo contar con un Equipo Directivo completo. Actualmente, excepto en dos casos, la mayoría del claustro es definitivo y el centro ha pasado a ser de una línea de segundo ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria, contando con un total de 130 niñas y niños.

2.1.1. Situación socio-económica y cultural del centro

El centro cuenta con una gran diversidad de familias con distinto nivel económico, social y cultural, contando con extremos opuestos que abarca desde familias con verdaderas dificultades económicas y un nivel básico de estudios hasta unidades familiares con una alta posición social, económica, y con estudios universitarios.

2.1.2. Estructura, distribución y recursos del centro

El edificio está compuesto por dos pabellones comunicados por un pasillo central. En la planta baja del primero, se sitúan las aulas de Infantil, la sala de profesores, el aula de Música y una habitación que comparten durante el recreo tanto profesoras y profesores como el personal de administración y servicios. Asimismo, en la planta de arriba, se localizan las aulas de Primaria desde 1º hasta 4º curso. Al otro lado del pasillo se encuentra la planta superior del segundo pabellón, con la secretaría, el despacho del Equipo Directivo y las aulas para el tercer ciclo de Primaria. Escaleras abajo se ubican la biblioteca escolar, el aula matinal, comedor y espacio para la AMPA. Una vez fuera de esta parte del edificio se pueda acceder a través de unas escaleras exteriores al gimnasio del colegio. Finalmente, rodeando la edificación se encuentran el patio de Infantil, un área relativamente ajardinada que cuenta con varios árboles y una pequeña charca artificial y, finalmente, un espacioso patio que cuenta con una pista de fútbol y un área techada aparte.

2.1.3. Características de la Comunidad Educativa

Como ya se ha expuesto anteriormente, el alumnado está formado por 130 niñas y niños y se mantiene una colaboración cordial con sus familias. Por su parte, el claustro de profesorado se compone de 10 maestras y 2 maestros, siendo tres de ellas tutoras de Educación Infantil y 6 de Educación Primaria. Las 3 maestras restantes no tienen tutorías. Además, a tiempo parcial y en situación de itinerancia se cuenta con dos maestras de religión católica (con un día y medio cada una), una de pedagogía terapéutica, que va un día a la semana, y otra de audición y lenguaje con dos horas cada 15 días. Como personal no docente cuentan con Orientador del EOE, que asiste el primer lunes de cada mes, personal laboral como conserje, limpiadoras, 7 monitoras y monitores (comedor, aula matinal y actividades extraescolares) y un vigilante de seguridad.

2.1.4. Características del grupo clase

El grupo de 3º se compone de un total de 16 alumnos y alumnas, de los cuales 6 son niños y 10 niñas, con edad comprendida entre los 8-9 años. Es palpable que están en la etapa del desarrollo del estadio de las operaciones concretas de Piaget y que se ajustan a las características de los niños de su edad. Por lo tanto, ya empiezan a comportarse de manera independiente, sienten curiosidad intelectual por el mundo que les rodea y por temas relacionados con los mayores. Son un grupo bien cohesionado y sus miembros colaboran y cooperan sin demasiados problemas entre ellos, con clases de otros cursos y con los adultos. En general, suelen seguir adecuadamente las instrucciones del docente, reciben los consejos de buen grado y aplican lo aprendido, aunque a veces se despisten.

En cuanto a la variedad que presenta el grupo, ninguno de ellos posee rasgos de diversidad funcional de ningún tipo. Un alumno procede de un país extranjero de habla hispana, aunque lleva varios años en España, por lo que no presenta ninguna diferencia de nivel con respecto a sus compañeros y compañeras. Por lo común, el grupo posee la misma diversidad que cualquier grupo de personas en cuanto a necesidades, intereses, habilidades cognitivas y ritmos de aprendizaje. Algunos de ellos son más despiertos y, por lo tanto, van algo más adelantados en cuanto al nivel de competencia en cada una de las asignaturas, y otros, los menos, asisten a clases particulares de diversas asignaturas por la tarde, fuera del horario escolar.

2.2. Resumen de la intervención

2.2.1. Marco teórico

El diseño de esta intervención para 3º de Primaria en la asignatura de Inglés, se llevó a cabo teniendo en cuenta las directrices proporcionadas por el la *Ley Orgánica de Educación (LOE)*, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* y el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre*, por el que se establecen *las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. Así, teniendo en cuenta los objetivos de la Educación Primaria (RD 1513/2006 del 7 de diciembre, art. 3), las actividades que se desarrollaron

en clase se orientaron hacia la contribución del fomento de las competencias básicas, especialmente la lingüística, y procuré que mi acción educativa proporcionase la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado, además de adecuarme a sus ritmos de trabajo (RD 1513/2006 del 7 de diciembre, art. 4.7). Concretamente, dentro de las pautas referidas al área de Lengua Extranjera, todas las actividades desarrolladas pretendían promover las capacidades comunicativas del alumno/a para poder utilizar el idioma para comprender, hablar y conversar, leer y escribir. De este modo y en concordancia con este RD, los aprendizajes en dicha área deben girar en torno al fomento de las habilidades o destrezas orales (*listening, speaking y oral interaction*) y las escritas (*writing y reading*), haciendo especial hincapié en el sentido y propósito comunicativo de la lengua, aunque en estos niveles sea todavía muy elemental.

Aparte de lo anterior, según Harmer (1991), para desarrollar realmente las competencias comunicativas en una lengua extranjera, las actividades deberían poner énfasis en la pronunciación, para que los alumnos/as sepan discriminar bien los sonidos o las entonaciones con que pueden decir una frase, adquirir vocabulario para utilizarlo en diferentes situaciones, organizar coherentemente su discurso y saber qué estructuras gramaticales son las más adecuadas según la clase de información y de mensaje se esté intentando transmitir.

Todo ello es lo que me propuse practicar a través de las actividades basadas en el *Storytelling* que relato en las siguientes líneas. Además, en mayor o menor medida, todas ellas fueron ideadas teniendo en cuenta la Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (Gardner, 1995) y la Taxonomía revisada de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001).

A pesar de que me hubiese gustado utilizar otro tipo de planteamiento algo más innovador y más acorde con mis concepciones, por circunstancias de inexperiencia, decidí empezar con las orientaciones dadas durante la Mención, con una planificación clásica de Presentación, Práctica y Producción (Harmer, 1991). Esta estructura, me serviría como punto de referencia a la hora de desarrollar las clases y, dependiendo de cómo fuesen éstas, reestructuraría o incluso modificaría las actividades cuando fuese

necesario con la intención de flexibilizar las clases, y potenciar el aprendizaje significativo y la motivación de los alumnos/as, tal como proponen autores como Anderson (1983) o Ribé y Vidal (1993).

2.2.1.1. *Storytelling*

Según Ray & Seely (2002) y Hamilton & Weiss (2005), hay muchísimos beneficios por los que deberíamos llevar cuentos a nuestras clases de Lengua Extranjera. En primer lugar, son materiales auténticos (*realia*) a través de los cuales nuestros alumnos y alumnas pueden tener contacto real con el idioma en cuestión. El vocabulario y las expresiones no están aislados, sino que se encuentran dentro de un contexto (con dibujos, sonidos, canciones, argumento, etc.), a través del cual el discente puede adivinar no sólo los significados de las palabras sino también el uso correcto de expresiones idiomáticas y puede aprender valores culturales de los países nativos. A través de los cuentos, podemos proponer actividades de todo tipo, desde las más cerradas hasta las más libres y de creación, donde los alumnos/as tengan que poner su imaginación a trabajar, promoviendo así las habilidades cognitivas de orden superior de Bloom.

Además, para conseguir sacar de los cuentos su máximo potencial, estimé oportuno hacer la selección del cuento elegido en base a unas cuantas características que, desde mi punto de vista, son esenciales para sacar a estas historias su máximo partido y que hace de los alumnos participantes activos de la historia. Por eso, elegí una historia con un ritmo marcado, en rima y con expresiones repetitivas, ya que según Heathfield (2011) estos rasgos hacen más fácil para los alumnos/as recordar el vocabulario y les permite adquirir habilidades de razonamiento mediante la predicción de las palabras que vendrán a continuación, aparte de hacer que el *listening* sea algo divertido, activo, y desencadena respuestas espontáneas a través de expresiones verbales y no verbales como: exclamaciones, quejas, risas, gestos, expresiones faciales, etc.

2.2.2. *Intervención*

Nombre

Storytelling. We're Going on a Bear Hunt.

Ubicación temporal

La intervención se llevó a cabo durante la 6ª semana del Prácticum III.2.

Objetivos

Generales (RD 1513/2006 del 7 de diciembre)

1. Escuchar y comprender mensajes en interacciones verbales variadas, utilizando las informaciones transmitidas para la realización de tareas concretas diversas relacionadas con su experiencia.
2. Expresarse e interactuar oralmente en situaciones sencillas y habituales que tengan un contenido y desarrollo conocidos, utilizando procedimientos verbales y no verbales y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
6. Valorar la lengua extranjera, y las lenguas en general como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias y culturas diversas y como herramienta de aprendizaje de distintos contenidos.
7. Manifestar una actitud receptiva y de confianza en la propia capacidad de aprendizaje y de uso de la lengua extranjera.
9. Identificar aspectos fonéticos, de ritmo, acentuación y entonación, así como estructuras lingüísticas y aspectos léxicos de la lengua extranjera y usarlos como elementos básicos de la comunicación.

Específicos

Los alumnos y alumnas serán capaces de:

1. Escuchar y comprender lo que pasa en el cuento.
2. Aprender y utilizar el vocabulario que incluye el cuento.
3. Participar activamente en las actividades de gran grupo y pequeño grupo.
4. Familiarizarse con la pronunciación correcta del vocabulario del cuento.

Contenidos

Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar

- Reconocimiento e identificación de las acciones que realizan los personajes del cuento y los lugares.
- Distinción y adquisición de las diferentes preposiciones que aparecen en el cuento.
- Representación con dibujos el vocabulario del cuento.
- Explicación del argumento del cuento.

Bloque 2. Leer y escribir

- Diseño y elaboración de un diálogo a partir del contenido del cuento.
- Reconstrucción de la secuencia narrada en el cuento.
- Lectura del cuento.

Bloque 3. Conocimiento de la lengua.

- *Conocimientos lingüísticos.* (Contemplando las directrices aportadas por el MCER en cuanto a la redacción de este apartado, concretando nociones y funciones, tal como hemos aprendido durante la Mención)

Nociones

- Lugares y elementos de la naturaleza: river, grass, mud, forest, snowstorm, cave.
- Preposiciones: back, through, up, over, under, into.
- Acciones: going on/to, catch, go, tiptoe, get to, shut.
- Atributos para describir diferentes cosas: long, wavy, beautiful, scared, deep, cold, thick, oozy, big, dark, narrow, gloomy, shiny, wet, furry, goggly.

Funciones

- Expresión de sorpresa: What a ...!
- Expresión de emoción: We're not scared!
- Descripción cosas: A narrow gloomy cave, a big dark forest, etc.
- Expresión de imposibilidad: We can't go ... it...

- Expresión de obligatoriedad: We've got to go...
- *Reflexión sobre el aprendizaje*
 - Reconocimiento y uso de léxico, formas y estructuras que aparecen en el cuento.
 - Asociación de grafía, pronunciación y significado de las palabras que se utilizan en el cuento.
 - Identificación de aspectos fonéticos, ritmo, acentuación y entonación de palabras y expresiones del cuento.

Bloque 4. Aspectos socio-culturales y conciencia intercultural

- Interés por conocer la cultura angloparlante a través de la literatura nativa basada en el cuento.
- Conocimiento de algunas similitudes y diferencias en las costumbres cotidianas de los países donde se habla la lengua extranjera y el nuestro.

Competencias básicas

- Comunicación lingüística.
- Cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Competencia social y ciudadana.

Metodología

El marco metodológico dentro del cual se sitúa la presente intervención corresponde al *Communicative Approach* donde el énfasis principal está en la interacción y la comunicación verbal entre todos los componentes de la clase, independientemente del tipo de actividad que se esté haciendo, ya sea de forma individual o colectiva. Desde esta óptica, el docente cumple una función de organizador, promotor, líder y guía, actuando como apoyo en este proceso, observando, dirigiendo y resolviendo dudas. Mientras que el alumnado tiene un papel activo en su aprendizaje y aprende desde su propia experiencia, real o simulada, a través de la participación en las actividades que el docente propone basado en las teorías socioconstructivistas de Vygostky, situando las actividades de aprendizaje dentro de la con la *Zona de Desarrollo próximo* (Vygotsky, 1979) y fomentando el *andamiaje* (Bruner, 1988).

Una de las cosas que se tuvieron en cuenta es que los discentes de esta clase tienen muy poco manejo de la competencia comunicativa en el idioma extranjero. Por ello, puse especial cuidado en que perdiesen el miedo que tenían a hablar en inglés a través de una actitud cercana, mostrándoles cuánto podían divertirse con la pronunciación de las palabras, animándolos a hablar en todo momento y minimizando la importancia de los errores, haciendo de ellos una oportunidad para volver a repetir la palabra o la frase en cuestión. Con respecto al tratamiento de la diversidad, se tuvieron en cuenta Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1995) y la Taxonomía revisada de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001) para el diseño de las actividades y la utilización de los recursos.

Organización temporal inicial

La siguiente planificación inicial tuvo que ser modificada *ad hoc*, ya que el primer día se me informó de que no contaría con tres sesiones sino con dos.

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
Actividad previa: Cuenta-cuentos realizado por la maestra. 10 min.	Actividad previa: Lluvia de ideas: mapa de la historia. 10 min.	Actividad previa: Cantamos canción. 10 min.
Actividad principal: Visionado del vídeo. 25 min.	Actividad principal: Lectura del cuento realizada por los alumnos. 25 min.	Actividad principal: Lectura del cuento realizada por los alumnos. 15 min.
Actividad final: Dibujos del vocabulario. 15 min.	Actividad final: Diálogo 15 min.	Actividad final: Construcción de mural y reflexión. 25 min.

Organización espacial

Todas las actividades se realizaron dentro de la clase, distribuyendo los pupitres conforme lo requerían las actividades. Se respetó la organización original (individual y por parejas) durante las actividades de visionado del vídeo, la lluvia de ideas, la canción y para hacer los dibujos del vocabulario. Para el cuenta-cuentos, nos fuimos al final de

la clase, quedándonos de pie para poder hacer las acciones. Y finalmente, la construcción del mural se hizo en la parte trasera de la clase con el papel continuo sobre el suelo.

Recursos didácticos

- Libro ilustrado, video y audio de “We’re Going on a Bear Hunt”
- Ordenador
- Papel continuo
- Ceras blandas
- Fotocopias con el cuento escrito y recuadros para hacer sus propios dibujos del vocabulario especificado.
- Pizarra digital

Desarrollo didáctico

Tras la modificación en la planificación inicial, decidí priorizar que pudiesen entender bien la historia, aprender algo de vocabulario y trabajar en grupo, ya que normalmente esta clase está poco acostumbrada a ello.

Primera sesión

En esta primera sesión conté el cuento a la vez que les iba mostrando el significado del vocabulario con gestos, respondiendo sus preguntas y repitiendo mucho. Después, vimos el vídeo completo del cuento una vez y luego pasamos a pararlo cuando necesitábamos aclarar algo. Seguidamente, una vez les entregué las fotocopias de la historia y les pedí que para el próximo día trajesen los dibujos hechos y señalasen en el texto todas las palabras de las que no sabían su significado.

Segunda sesión

Repasamos qué había pasado en la historia a través de la lluvia de ideas. Les pregunté qué palabras habían señalado y las escribí en la pizarra junto a sus significados, haciendo preguntas y mímica para ver si podían ser ellos mismos los que adivinasen el significado de cada una. Seguidamente, cantamos la canción e hicieron el mural, sin embargo, debido a que habían faltado varios niños y niñas y al poco espacio y material del que disponían, decidí dividir la clase en solo dos grupos que compartían

las ceras blandas con las que estaban haciendo el mural. En él, debían ordenar los acontecimientos de la historia, dibujar los lugares con sus respectivos nombres y cualquier cosa que quisiesen. No obstante, pronto comprobé que no estaban nada acostumbrados a trabajar en grupo y tuve que ayudarles con la organización de las tareas y funciones que iba a desempeñar cada uno. Tampoco sabían tener una conversación entre ellos utilizando ni una sola palabra en inglés, por lo que todos hablaban en castellano, a pesar de mi insistencia. De repente comprendí que para que pudiesen hablar algo de inglés entre ellos, primero era necesario que supiesen cómo, ya que, hasta ahora, la metodología que utilizaba su maestra de inglés era individualista, tradicional, y basada en la traducción gramatical.

Tipo de agrupamiento: Individual, por parejas, en grupos de 4 personas

Transversalidad

- Educación para la igualdad: a través del fomento de la coeducación, e igualdad de derechos y deberes para todos los alumnos y alumnas.
- Educación para la paz: a través de la resolución pacífica de los conflictos mediante el diálogo, especialmente durante los trabajos de grupo y por parejas.

Evaluación (criterios, instrumentos y herramientas)

<i>Criterios</i>	<i>Instrumentos y herramientas</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Participa y se implica en las actividades de gran y pequeño grupo, respetando los turnos de palabra. • Comprende y es capaz de reproducir estructuras propias de la lengua inglesa, así como palabras aprendidas a través del cuento. • Es capaz de leer parte del cuento en voz alta con una entonación y pronunciación adecuada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación docente • Puesta en común de los diálogos • Reflexión personal

3. EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA

En general, la mayoría de competencias básicas y los objetivos previstos para la intervención se alcanzaron convenientemente. La planificación inicial y su posterior adaptación estaban bien estructuradas tanto el número de actividades y su dificultad, así como en los tiempos y los agrupamientos, ya que se adecuaban al grado de competencia del grupo. Dado que la intervención se realizó en la última semana del Prácticum, pude tomar en cuenta a la hora de su diseño las diferentes personalidades y ritmos de los niños y niñas, por lo que sabía que la planificación temporal de las actividades sería suficiente para darle a cada alumno y alumna el intervalo necesario y que pudiesen asimilar y practicar los contenidos sin necesidad de añadir el estresor del factor tiempo a una situación, ya de por sí, algo estresante para muchos de los discentes por el simple hecho de estar en la asignatura de Inglés y de que en estas sesiones se utilizase dicha lengua durante la mayor parte del transcurso de las clases.

En cuanto a la variedad de actividades, la intención inicial de realizar dos actividades de lectura del cuento por parte de los alumnos era hacer las dos lecturas de manera diferente. En la actividad principal de la segunda sesión, primeramente, cada alumno y alumna leería el cuento de manera individual, para después continuar con una lectura colectiva; mientras el segundo día la lectura se efectuaría interpretando lo que pasaba en dicho cuento a modo de dramatización colectiva, utilizando el espacio de toda la clase. Sin embargo, desde el momento en que supe que tendría una sesión menos, pensé que era urgente reducir las actividades para trabajar lo más esencial, así que decidí que al menos deberían comprender la historia, aprender parte del vocabulario y tener clara la estructura del cuento. Ahora pienso que tal vez prioricé demasiado la adquisición de vocabulario y que podríamos haber hecho como mínimo un pequeño diálogo corto para que pudiesen utilizar las nuevas palabras con una finalidad comunicativa propia.

La evaluación de la intervención por parte de mi tutora profesional no fue muy extensa y simplemente expresó su agrado por cómo había ido todo. De hecho, todos los

alumnos y alumnas se mostraron muy implicados durante los dos días de intervención e, incluso, aquellos que no solían traer los deberes hechos de casa se habían esmerado en hacer unos preciosos dibujos en la fotocopia que les había entregado el día anterior. Esto me hizo pensar que les había gustado el cuento y había conseguido motivarlos. No obstante, ya que no se pudo hacer una reflexión final conjunta ni tuvieron oportunidad de aplicar lo que habían aprendido en nuevas situaciones, nunca sabremos hasta qué punto adquirieron lo que se pretendía.

Considero que durante las dos sesiones hubo un buen ambiente de aprendizaje en la clase. En parte, por la novedad que suponía la introducción del recurso del cuento, hasta entonces desconocido para ellos en la clase de Inglés. En parte, debido a mi actitud cercana y respetuosa hacia ellos y ellas, intentando hacer del inglés algo divertido y próximo al juego. Pero, sin duda, el factor determinante fue que se dejaron embaucar por voluntad propia.

Empero, me hubiese gustado tener las estrategias necesarias para implicarlos en la planificación y organización del proceso, así como disponer de más tiempo para trabajar con otro tipo de metodología que creo que adapta más a los intereses de todos y que tiene más posibilidades de producir un aprendizaje absolutamente significativo, y que es la del trabajo por proyectos de investigación.

Desde la perspectiva emocional, y aunque creo que el conjunto del grupo respondió muy bien durante el desarrollo de las clases, pienso que muchos de ellos tienen concepciones negativas sobre la escuela, la utilización del inglés como lengua vehicular, y que poseen un bajo autoconcepto como alumnos y alumnas y como personas capaces de aprender por sí mismas. Por todo ello, y partiendo de la concepción de que el paso por el sistema educativo debe de ser necesariamente una experiencia enriquecedora que dé conciencia a la persona sobre su propia valía, y le proporcione las estrategias necesarias para aprender autónoma y socialmente, entiendo que mi diseño de intervención educativa debe estar enfocado en encontrar la manera de conjugar emoción y razón.

4. DISEÑO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

¿De qué sirve la educación si no es para aprender durante y para la vida? Bajo mi punto de vista, esta pregunta se manifiesta como principio elemental desde donde iniciar cualquier diseño de intervención educativa. Desde el comienzo del s.XXI la antigua *pedagogía del saber* está siendo reemplazada poco a poco por la actual tendencia, de corte humanista, de la *pedagogía del ser* o *educación para la vida* (Torroella, 2001) y recae sobre nuestros hombros la responsabilidad de “crecer con las circunstancias” y no sólo de estar a su altura (Abraham Lincoln, citado en Robinson, 2010). Tenemos el deber de apoyar y ayudar a todos nuestros pequeños y pequeñas a encontrar y desarrollar todas sus potencialidades y talentos, tanto individualmente como a escala social. Necesitamos de una revolución educativa que permita romper con los límites establecidos por la anterior cultura hegemónica de la uniformidad, necesitamos personalizar la educación, necesitamos una nueva concepción del universo y una Educación que permita al ser humano encontrar su “yo más auténtico” (Robinson, 2010). Pero, ¿cómo podemos lograr tal fin sin posibilitar que cada uno de nosotros pueda ser, estar, sentir y expresarse en el mundo de la manera más auténtica y positiva posible acorde consigo mismo? Para que ocurra que cada uno de nuestros niños y niñas encuentre su verdadero yo, primero, debemos abrir nuestros ojos ante el amplio espectro dentro del cual se desarrolla la vida humana y darnos cuenta de que cada ser humano es diverso en sí mismo. Los docentes no debemos esperar que el discente se adapte a la escuela, sino hacer que la escuela se adapte a ellos, hacer que nuestra metodología y nuestro hacer sea tan flexible que permitamos a nuestros alumnos y alumnas sentirse libres del yugo de los formatos impuestos y consigan crear la realidad en la que desean vivir. Debemos ver la diversidad como algo positivo y valorar la diferencia (Almenta y Leiva, 2012; López, 2004), porque la diversidad de opiniones, puntos de vista, talentos y maneras de sentir no pueden hacer otra cosa sino enriquecernos a todos.

Para lograr que cada persona pueda florecer positivamente y sentir curiosidad y placer por el aprendizaje, primeramente, debemos ver el error como lo que es, una parte inherente del aprendizaje. Tenemos que hacer que se sienta segura, respetada y valorada por ser quién es y no por lo que hace o cómo lo hace, porque solo es posible el desarrollo una personalidad positiva creando un ambiente amoroso en el aula, ya que el

amor “es el fundamento de nuestra existencia y la base misma sobre la cual nos movemos los humanos” (Maturana, 1985, p. 103). El amor permite visualizar al otro como ser legítimo, y establece una relación de respeto y de confianza, exenta de autoritarismo, donde cada uno puede crecer de la mano del otro permitiéndole ser quién verdaderamente es. El amor posibilita el desarrollo de la empatía, y según Mora (2013), el uso de la empatía por parte del docente es el pilar esencial para la enseñanza porque permite el acercamiento emocional y, por lo tanto, abre la mente de los niños y niñas, los inspira, los vuelve curiosos por el conocimiento y permite construirse como un buen ser humano.

No obstante, desde mi punto de vista, este acercamiento emocional hacia el discente no debe basarse solamente en practicar la empatía, sino que ésta debe trascenderse, dando espacio a un concepto proveniente de los estudios y la Educación Intercultural, y que es el de *alteridad*. Este término implica el reconocimiento de la “*otredad*” (Barañano, García, Cátedra y Devillard, 2007), es decir, el aceptar la identidad y el derecho a existir del otro como un ente aparte del “yo”, cuya realidad es diferente a la propia y por lo tanto con concepciones y perspectivas sobre el mundo distintas a las nuestras. Esto conlleva la capacidad de no juzgar o interpretar al otro bajo nuestros propios parámetros, sino encontrar puntos comunes entre su cultura y la propia, para saber respetarle en sus múltiples facetas y, de esta manera, llegar a aprehender de él. Porque lo que más importa no es lo que hacemos en nuestra clase, sino qué tipo de relación establecemos con todas y cada una de las personas que la componen (Mínguez, 2013).

4.1. El factor emocional

Para Francisco Mora, catedrático en Fisiología Humana y doctor en Medicina y Neurociencia, un profesor excelente, aparte de reunir otras características, es aquel que muestra interés en que el aprendizaje repercuta en la vida y en la personalidad de los discentes. Aquel que tiene la capacidad de comprender de manera intuitiva cómo se desarrolla el aprendizaje humano y que posee la habilidad de involucrar emocionalmente al alumnado en la tarea de aprender. Así, las últimas investigaciones en

neurología demuestran que el aprendizaje, “comparte sustratos neuronales con aquellas conductas que empujan hacia la búsqueda del agua o el alimento o la sexualidad, es decir, lo hedónicamente placentero” (Mora, 2013, p. 75). Esto indica que para el ser humano la adquisición de conocimientos es una cuestión de supervivencia. La motivación por aprender es una emoción, que debe sustentarse bajo la base del placer. Y ésta, especialmente, tratándose de niños, implica fundamentalmente la toma de conciencia y uso de dos estrategias. La primera de ellas es hacer del juego nuestra herramienta principal de enseñanza-aprendizaje. El juego es placentero en sí mismo, es una necesidad para el niño y, a través de él, el discente adquiere capacidades y habilidades que le ayudan a desenvolverse en el mundo. El otro factor clave es la activación de la curiosidad, porque gracias a ella el ser humano es capaz de mantener el interés por hacer cualquier tipo de descubrimiento, de sostener la atención sobre aquello que se observa, se investiga o se estudia. Por lo tanto, despertar la curiosidad de nuestros pequeños y pequeñas se constituye como un factor básico en la actuación de todo docente. Porque, para enseñar, “hay que <<encender>> primero la emoción.” (Mora, 2013, p.27)

Cualquier percepción sensorial o conceptual pasa por la amígdala, donde se filtra y queda el recuerdo de esa percepción emocional, y ese estímulo queda impregnado su correspondiente marca de atractivo, desagradable, bueno, malo, etc. (íbid.) El ser humano, como cualquier otro animal, aprende a través de sus experiencias, de lo que recibe de la realidad, y especialmente cuando es niño necesita de las percepciones del mundo sensorial para sentir emociones. Una escuela basada en la transmisión de un aprendizaje apoyado en contenidos conceptuales, exentos del objeto real que pretende evocar, es una escuela vacía y, lógicamente, engendradora de muerte, porque la misma abstracción de un concepto concreto está exenta de provocar emoción y el ser humano necesita de ellas para sentirse vivo (Bisquerra, 2003). Por el contrario, una escuela vital, donde el discente aprenda cuáles son las partes de una flor a través de tocar, oler, apreciar su colores y, además, pueda moverse en interacción con ella en vez de examinarla desde la foto de un libro, será una escuela que prepare para la vida. Y será una escuela donde surja el aprendizaje y se fomente la memoria porque la enseñanza, para ser recordada, debe ir acompañada de su correspondiente emoción evocadora.

No obstante, aunque ahora la neurociencia haya dado el punto definitivo que comprueba tal afirmación, hace ya bastante tiempo que algunas escuelas como las de la filosofía Montessori, por ejemplo, llevan aplicando este tipo de conocimiento, haciendo de sus aulas espacios de luz, llenos de percepciones sensoriales, donde la libertad y el respeto hacia y para el niño es una clave para el éxito de su desarrollo. O por ejemplo, las de escuelas de Reggio Emilia, donde se hace énfasis en el desarrollo del niño a través del placer y la emoción que provoca la experiencia estética de acercamiento al mundo a través de sus sentidos.

4.2. Los moldes mentales

En este punto, relacionado también con la emocionalidad, quisiera destacar una posible nueva línea de investigación en mi futuro como docente: la Teoría de los Moldes Mentales, basada en las investigaciones de Pedro Hernández. Esta teoría se presenta como un importante recurso para la docencia a la hora de ayudarnos a desarrollar nuevas estrategias dentro del aula para intentar fomentar una personalidad positiva para el aprendizaje y para la vida.

Según este autor, a través de sus experiencias, cada persona va adquiriendo unos moldes cognitivos propios, un modo peculiar y personal de interpretar la realidad, y de reaccionar ante ella, independientemente del contenido al que se aplique. Estos moldes mentales vendrían a ser estrategias cognitivo-emocionales o formatos de la mente que definen nuestros actos, nuestras emociones y las propias teorías que vamos generando ante diversas situaciones, nuestras concepciones sobre la vida, el mundo y nosotros mismos (Hernández, 2002). Un ejemplo de esto, utilizando un caso del mismo autor, se reflejaría en el tipo de pensamiento de “el trabajo es útil, pero crea problemas”, “los demás dan compañía, pero también disgustos” o “el amor es bello, pero traicionero” (íbid, p. 104). Todos estos pensamientos se refieren a contenidos de la realidad distintos (trabajo, compañía y amor) y, sin embargo, llevan implícitos el mismo formato de pensamiento. En este caso, el molde que se utiliza es el llamado de *Evaluación Selectiva Negativa*, el de decir “sí, pero...” y que lleva asociados consecuencias como malestar, insatisfacción, excesivo criticismo y perfeccionismo, baja autoestima, etc.

Los moldes que adquirimos a lo largo de nuestra vida, marcan y definen la construcción de nuestra identidad y la manera en que nos enfrentamos a la vida porque la identidad no es un ente innato, sino que su configuración y transformación depende directamente de las relaciones que se establezcan entre el individuo y el contexto. De ahí la importancia de promover en nuestras aulas creencias, actitudes y prácticas que favorezcan el afecto, respeto, autonomía, disfrute lúdico y metas comunes para todos sus miembros. Porque eso influirá en el desarrollo de moldes mentales positivos de nuestros pequeños y pequeñas y en su capacidad para afrontar los problemas de forma óptima. Porque el ambiente determina el grado de confianza que adquirimos en nosotros mismos, estimulándonos para vivir nuestra existencia en la felicidad “aunque ello exija un cierto nivel de sacrificio, autocontrol y compromiso social” (íbid, p. 44) o, por el contrario, “nos obligan a mirar con repugnancia y dolor” (íbid, p. 43).

Actualmente, se clasifican 30 moldes mentales que se agrupan en diez dimensiones y, a su vez, estas se estructuran dentro de tres grandes encuadres focales: el de Espontaneidad Vital, de Ajuste y de Optimización¹. Sin embargo, dado que hacer un desglose pormenorizado sobrepasaría los requerimientos del formato del presente trabajo, sólo señalaré que para crear identidades positivas, irremediable, deberíamos empezar a buscar estrategias para trabajar siempre desde el encuadre de Optimización, ya que adoptar moldes mentales desde este enfoque dispone mentalmente para vivir de una manera óptima, trabajando la resiliencia, realizando el propio potencial y transformando lo negativo en positivo (Hernández, 2010).

Por lo tanto, considero que la perspectiva de los Moldes Mentales permite trascender el trabajo sobre la Educación Emocional que se hace hoy día en la escuela, ya que desde mi punto de vista todavía es algo superfluo y demasiado relacionado la moda. Porque, más allá de trabajar con nuestros alumnos y alumnas estrategias para que mejoren su inteligencia emocional, reconozcan sus propias emociones y las ajenas, modificarlas o incluso canalizarlas; según este autor, lo que de verdad puede predecir el rendimiento del alumnado son sus moldes mentales. Y nosotros como maestras y maestros podemos jugar un papel muy relevante en este sentido.

¹ Para ver la clasificación completa y su frase equivalente, ver los anexos nº 1 y 2

4.3. La clase de Lengua Extranjera desde el punto de vista del Trabajo por Proyectos

¿Para qué sirve una lengua si no es para comunicarse? La comunicación es el único objetivo del aprendizaje de una lengua, y ésta no se aprende sólo memorizando y repitiendo palabras y estructuras gramaticales, sino que se necesita que el sujeto pase por un proceso creativo a través del que pueda construir gradualmente su conocimiento sobre el idioma (Martínez, 2005). Es decir, una lengua se aprende usándola, y eso será lo que el alumnado realice mediante el trabajo por proyectos de investigación y las situaciones comunicativas que se vayan creando en la clase. De este modo, utilizando el idioma en el día a día, experimentando e investigando sobre problemas reales y relevantes para ellos, el aprendizaje de la lengua extranjera se convierte en un instrumento globalizador donde los discentes, partiendo de los conocimientos que ya poseen sobre su lengua materna y la lengua extranjera, transforman y descifran la nueva información y construyen su propio aprendizaje (Soberón, 2003). Así, se generará un aprendizaje realmente significativo en torno al idioma, relacionando la información previa con la nueva, reorganizando, modificando y reconstruyendo su propio conocimiento (Ausbel, Novak y Hanesian, 1983). El trabajo por proyectos constituye una metodología dentro de la cual se desarrollan todos los principios del enfoque Comunicativo de Larsen (2000) porque la lengua se utiliza en un contexto real a través del que se cultivan todas las destrezas de producción y recepción mediante una auténtica comunicación. Desde este enfoque se trabaja con el lenguaje a nivel discursivo haciendo énfasis en la cohesión, coherencia y las propiedades del lenguaje, dando importancia a las experiencias personales del alumnado. Además, la lengua que se aprende se relaciona con todas las actividades que se generan en el aula, se fomenta la cooperación, se hace énfasis en la comunicación a través de la interacción, y el niño o niña no sólo tiene la oportunidad de elegir lo que dice sino también de cómo expresarse.

No obstante, hay que tener en cuenta que la actitud y la motivación del alumnado ante el aprendizaje quedan totalmente condicionadas por sus experiencias previas (Martínez, 2005). Y por lo tanto, habremos de trabajar sobre sus emociones para optimizar el rendimiento frente al aprendizaje y propiciar, no sólo que crezcan en

confianza y en estima de sí mismos y de los demás, sino que adquieran estrategias para modificar sus áreas más débiles y conseguir que sean los dueños de sus propias vidas.

Esto, más todo lo anteriormente expuesto en apartados previos del presente trabajo, genera en mí la necesidad de construir una metodología docente acorde con mi experiencia y mi visión actual de la Educación, o al menos intentarlo. Eso es lo que me propongo hacer con este diseño de intervención educativa. No obstante, dada la complejidad de esta tarea, sería una insensatez pensar que se pueden comprimir todas las posibilidades que derivan de tal empresa en apenas unos párrafos, de ahí la necesidad de reflejar tan sólo su esencia. Así, teniendo en cuenta el factor emocional en el día a día y cómo influye en las personas, mediante actividades para optimizar el proceso de aprendizaje y una visión positiva de la vida inspiradas en torno a los moldes mentales, y por último, con el inglés trabajado a través de la Metodología por Proyectos, pretendo fomentar una educación para la vida y, de esta suerte, aunar la tradicional disociación, entre razón y corazón.

4.4. Propuesta de intervención educativa

El siguiente proyecto de intervención educativa está basado en una suposición, ya que el mismo trabajo por proyectos necesita planificarse por ambas partes, docente y alumnado. Además, este grupo no trabaja por proyectos, por lo que esta propuesta está condicionada y restringida al horario asignado a la asignatura de Lengua Extranjera. Puesto que dicha propuesta es extensa y sobrepasa los límites del formato de este trabajo, en el apartado nº 8 se muestra un esquema de las sesiones, que más tarde aparecen desarrolladas en profundidad en el anexo nº 3.

Para esta el diseño de esta planificación² se ha tomado como modelo la sugerida por Soberón (2003).

² Para ver el esquema propuesto por Soberón (2003), consultar anexo nº 4

Nombre del proyecto: *“Finding the superhero I want to be”*

Curso: *3º Primaria*

1. Contexto (Curso, características y origen del Proyecto)

El grupo lleva aprendiendo inglés desde 2º de Educación Infantil, aunque siempre bajo los límites de una enseñanza tradicional basada en el método Gramática-traducción, exento de situaciones comunicativas, lo que ha derivado en una baja competencia real en la lengua. A algunos les motiva el aprendizaje del idioma en sí mismo, sin embargo otros tienen más dificultades para encontrarle utilidad y tienen una perspectiva negativa sobre su capacidad para aprenderlo. La iniciativa del proyecto parte de la profesora en base al interés que el tema provoca en el alumnado y, ya que nunca han trabajado antes de este modo, todavía no son conscientes de que pueden hacer sus propias aportaciones.

2. Asunto (Desencadenante del motivo de aprendizaje)

Acaban de estrenar la última película de superhéroes en el cine y todos están muy excitados por ir a verla. A la vuelta del recreo se genera una conversación espontánea (en castellano) sobre superhéroes y hablan de sus favoritos. La maestra empieza a introducirles en la conversación utilizando un inglés básico con vocabulario relacionado con los superhéroes. En asamblea, los niños y niñas hablarán sobre todo lo que les interese relacionado con el asunto, intentando utilizar todo el inglés que sepan. La maestra servirá de apoyo para ayudarles a expresarse y tomará nota de todos los temas que salgan durante la conversación.

3. Definición de los objetivos

Teniendo en cuenta del RD 1513/2006, del 7 de diciembre, la maestra definirá qué objetivos generales les quedan por cumplir dentro del área. Así, los objetivos a adquirir en cada proyecto cambiarán dependiendo de lo que hayan trabajado

anteriormente. Puesto que la manera en que se ha trabajado anteriormente con este grupo, no ha promovido la interacción comunicativa de la lengua en ningún sentido, los principales objetivos que se trabajarían mediante esta metodología serían los siguientes:

1. Escuchar y comprender mensajes en interacciones verbales variadas, utilizando las informaciones transmitidas para la realización de tareas concretas diversas relacionadas con su experiencia.
2. Expresarse e interactuar oralmente en situaciones sencillas y habituales que tengan un contenido y desarrollo conocidos, utilizando procedimientos verbales y no verbales y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
6. Valorar la lengua extranjera, y las lenguas en general como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias y culturas diversas y como herramienta de aprendizaje de distintos contenidos.
7. Manifestar una actitud receptiva y de confianza en la propia capacidad de aprendizaje y de uso de la lengua extranjera.

4. Elección del tema (Por consenso y argumentación democrática)

Todos y todas quieren ser superhéroes y deciden investigar cómo convertirse en uno³.

5. Elaboración de un índice

- Sabemos: nombres de superhéroes, el nombre de algunos superpoderes en inglés, y podemos decir algunas cosas como “They are very strong”.
- Queremos saber: cómo describir a un superhéroe, decir lo que pueden hacer y cómo convertirse en un superhéroe.

³ Aunque el diseño de esta propuesta sea sólo un ejemplo ficticio, el tema elegido para este diseño no es casual, ya que durante mis prácticas he podido comprobar que el asunto de los superhéroes es un foco de interés recurrente.

6. Recopilación

Además de los recursos aportados por la maestra y los que puedan encontrar en la biblioteca o aporte otra gente del centro, se animará a los alumnos y alumnas a llevar todo aquello que puedan aportar para trabajar con materiales reales, por ejemplo: disfraces de superhéroes, muñecos, cromos, revistas, carteles publicitarios, DVDs, etc. También se contará con la colaboración de las familias tanto en la búsqueda de recursos como para cualquier cosa que puedan aportar.

7. Consenso en la organización del trabajo

Es importante que la planificación sea flexible y pueda modificarse si se necesita en base a las necesidades que se generen en el momento de llevar las actividades a cabo. El grupo realiza una lista de las actividades que se pueden hacer en torno al tema:

- Cantar y realizar acciones con canciones.
- Inventar juegos y jugar con ellos, además de con los que la maestra sugiera.
- Ver vídeos y comentarlos.
- Realizar comentarios hablados y escritos de trabajos artísticos sobre superhéroes.
- Diseñar el superhéroe que queremos ser: habilidades, apariencia, personalidad, relaciones de amistad, familia, preferencias, etc.
- Escribir cómo se convirtió en superhéroe (cuento).
- Leer cuentos sobre superhéroes.
- Escribir un diario con qué se ha aprendido en cada clase.

8. Desarrollo

El papel de la maestra será el de hacer que sientan que son los *protagonistas* (Soberón, 2003) promoviendo que todos participen aportando lo que puedan en cada momento, motivándolos y haciendo que sientan que su contribución es importante para el resto. También será el principal modelo en el uso de la lengua, que les ayudará a

descubrir sus propias estrategias para adquirir la competencia lingüística, el vocabulario y demás procedimientos. Además, será la moderadora cuando se produzcan discrepancias o conflictos y velará porque se llegue al entendimiento entre todas las partes implicadas ayudándoles a controlar y expresar sus emociones.

Se sigue la propuesta de trabajo tal como ha sido acordada por el grupo, que se desarrollará aproximadamente en 14 sesiones. (Ver anexo nº 3)

Nº Sesión	Carácter de la sesión	Desarrollo de capacidades	Estrategias	Emoción
1	Elegimos el tema	Llegar a acuerdos	Lluvia de ideas, diálogo	¿Cuáles son mis deseos?
2	Elaboramos un índice	Aprender a marcarnos nuestros objetivos	Lluvia de ideas, diálogo, tabla KWFL	¿Qué cualidades me gustaría tener?
3	Nos organizamos	Aprender a planificar	Diálogo, selección y análisis	
4	Investigamos	Buscar respuestas	Lluvia de ideas, diálogo	¿Qué cualidades tengo?
5	Realizamos actividades sobre superhéroes	Aprender la lengua a través de nuestros recursos	Repetición, comprensión y aplicación de lo aprendido	¿Qué cosas quiero hacer?
6	Planificamos nuestro proyecto artístico	Llegar a acuerdos y planificar	Argumentación y diálogo	¿Qué cosas que hago?
7	Trabajamos vídeo sobre superhéroes	Aprender la lengua a través de nuestros recursos seleccionados	Repetición, comprensión y aplicación de lo aprendido	¿Cómo me gustaría enfrentarme a mis miedos?

8	Construimos nuestra obra artística	Aplicar nuestra creatividad para resolver problemas	Resolución de problemas	¿Cómo enfrento mis miedos?
9	Dramatizamos	Crear colectivamente	Improvisación	¿Cuáles son los puntos fuertes y débiles de ser como quiero?
10	Construimos nuestra obra artística	Trabajar cooperativamente	Diálogo, respeto reglas de intervención	¿Cuáles son mis puntos fuertes y débiles?
11	Leemos un cuento	Escuchar y comprender	Mapa de la historia	¿Cómo quiero ser?
12	Terminamos nuestra obra	Finalizar lo que nos proponemos	Identificación de prioridades	¿Cómo voy a conseguirlo?
13	Mostramos nuestro trabajo	Compartir y transmitir información	Explicación del proceso	El cambio
14	Valoramos nuestro trabajo	Evaluar	Coevaluación y autoevaluación	

9. Elementos curriculares trabajados en el proyecto

Dada la gran flexibilidad de esta metodología y con intención de ajustarse a la realidad, los diferentes elementos curriculares se redactarán una vez terminado el proyecto. La maestra los especificará en un documento que será enviado a las familias para que sepan lo que se ha trabajado en clase y, además, servirá como referente para futuros proyectos.

Objetivos de aprendizaje

Objetivos

- Describir las habilidades de un superhéroe.
- Establecer comparaciones entre diferentes cosas.
- Describir a las personas en base a su apariencia y su personalidad.
- Realizar una creación artística referente al tema de los superhéroes.
- Hablar, leer y escribir sobre superhéroes.
- Trabajar de forma cooperativa.

Criterios de evaluación

- Participación activa en gran y pequeño grupo respetando las normas.
- Identificación de información específica sobre superhéroes, apariencia y personalidad cuando se ha participado en las actividades.
- Usar la lengua aprendida para escribir textos cortos sobre superhéroes.
- Captar el sentido global de cuentos y vídeos para trabajar los superhéroes.

Contenidos

- ***Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar***
 - Identificación y utilización de descripciones físicas y psicológicas.
 - Interacción oral en las actividades y situaciones que se han generado en clase.
 - Producción de textos orales a través de la utilización de estructuras y vocabulario previo y adquirido en la unidad.
 - Desarrollo de estrategias visuales y no verbales para apoyar la comunicación.
 - Valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse.
- ***Bloque 2. Leer y escribir***
 - Producción de textos cortos con palabras y frases sencillas aprendidas previamente y durante la unidad sobre descripciones y acciones de personajes.
 - Lectura de palabras y frases sencillas de los cuentos.

- Interés por la presentación de las historias inventadas.

- **Bloque 3. Conocimiento de la lengua.**

Conocimientos lingüísticos.

Nociones

- Descripción de personajes:
- Apariencia física: “long/short, strong/weak, big/small, muscles, etc.”
- Personalidad: “happy/ unhappy, bold, independent, sociable, rude, shy, etc.”
- Elementos que utilizan: “shield, sword, arch, helmet, etc.”
- Lugares: “Park, house, city, town, building, etc.”
- Acciones: “jump, fly, swim, skip, disappear, study, learn, etc.”

Funciones

- Expresiones para describir apariencia: “He/she is...”, “He/she wears...”
- Expresiones para describir posesión: “He/She’s got...”
- Expresiones para comparar personajes o cosas: “He/She is stronger than...”
- Expresiones para expresar habilidades: “She/He can/ can’t...”

Reflexión sobre el aprendizaje

- Uso de repeticiones para memorizar y asociar estructuras, palabras, conceptos, etc. elementales de la lengua.
- Utilización de libros, TICs y demás recursos como materiales de consulta para adquirir conciencia de las estructuras que se trabajan durante la unidad.
- Confianza en la propia capacidad para aprender en inglés y para trabajar cooperativamente durante las actividades propuestas.

Bloque 4. Aspectos socio-culturales y conciencia intercultural

- Reconocimiento y aprendizaje de fórmulas y normas sociales básicas de la cultura angloparlante.
- Actitud receptiva ante otras culturas diferentes a la propia.

Competencias básicas y estrategias para trabajarlas

Comunicación lingüística	Interacción oral, diálogos, escritura en diario.
Tratamiento de la información y competencia digital	Buscando información mediante internet, juegos online, etc.
Social y ciudadana	Respetando las reglas de la clase, participación por turnos, ayudando a otros compañeros, etc.
Cultural y artística	Realizando una obra artística para presentar el trabajo realizado, leyendo cuentos de la cultura angloparlante, etc.
Aprender a aprender	Descubriendo estrategias personales para el aprendizaje y uso del idioma.
Autonomía e iniciativa personal	Regulando poco a poco su trabajo en el aula, haciendo propuestas y tomando decisiones.

10. Reflexión sobre lo aprendido y valoración de cómo se ha aprendido

Cada niño/a hará un pequeño portafolio de aprendizaje donde incluya lo más relevante bajo su perspectiva de lo que se haga en clase o fuera de ella en torno al tema o al idioma en sí. Esta herramienta estará compuesta por un diario, reflexiones, imágenes, fotos, dibujos, vídeos o cualquier elemento relacionado con el contenido a tratar o con la clase de Lengua Extranjera del que el alumno o alumna estime oportuno dar cuenta por haberle servido para aprender en cualquier sentido. Concluida la investigación y las presentaciones de los grupos, cada niño y niña expresará su opinión sobre el trabajo realizado, en cuanto a si se han cumplido o no los objetivos que se proponían inicialmente, qué nivel de interés les ha suscitado el procedimiento de trabajo, las actividades, su implicación, su progreso; si las actividades y la acción de la maestra les ha ayudado a aprender, puntos fuertes y débiles que creen que se pueden mejorar en futuros proyectos, cómo se han sentido, qué han aprendido en cuanto al idioma, qué han aprendido que les haya servido para otras áreas de su vida, etc.

5. CONCLUSIÓN

Como se expone en la introducción de este trabajo, hacer un resumen breve de los aprendizajes que he adquirido durante mi paso por el Grado de Magisterio se ha presentado como algo realmente laborioso. Lo que aquí se expone representa sólo la punta del iceberg, ya que mi andadura por este grado ha sido el motor de una gran transformación personal, tal como concibo que la Educación deba ser a cualquier nivel.

Los periodos de Prácticum me han ayudado a adquirir herramientas efectivas para aunar la teoría que aprendía en las aulas de la facultad con la realidad que se vive en la escuela. Precisamente por esta razón, sé la dificultad que supone la aplicación de una pedagogía crítica, socioconstructivista, centrada en el alumnado y que lo desarrolle de una manera integral y holística. Llevar todo esto al aula no debe ser fácilmente implementable en el contexto de un colegio real, donde los trámites burocráticos y las exigencias de la Institución nos distraen de nuestra verdadera labor, la de enseñar. Sin embargo, como educadores, tenemos el deber de que crear las circunstancias donde cada niño y niña pueda descubrir sus talentos naturales y para ello debemos ser cuidadosos, tratar a nuestros pequeños y pequeñas con un profundo respeto, con amor y regalarles la confianza necesaria para que puedan entregarse a la vida en compañía de los demás sintiendo que son aceptados y valorados; porque la Educación debe ser la primera piedra que nos acerque a nosotros mismos. Como dice Ken Robinson, lo que necesitamos no es otra reforma de la educación, porque eso implicaría remendar algo obsoleto que volvería a llevarnos a otro callejón sin salida. Lo que necesitamos no es evolución sino una revolución. Una revolución que nos permita, desde aquí y ahora, mover los cimientos de la enseñanza desde su misma base y con una voluntad clara, la de liberar al ser humano. Hacer que, de una vez por todas, pueda tener verdadera capacidad de decisión, visión de conjunto y las herramientas necesarias para crear de nuevo su mundo.

Por ello, siendo consciente del gran reto que se presenta ante mí, no puedo obviar la certeza de que solo aceptando los desafíos de la vida y luchando por lo que creemos justo podemos crecer como personas y extraer nuestra mejor versión como profesionales comprometidos con una Educación de Calidad. Porque para muchos de

nosotros, la calidad no se refleja solo en los resultados cuantitativos que obtengan nuestros alumnos y alumnas, sino en la capacidad de la escuela para transformarse en una experiencia enriquecedora en todos los sentidos, donde se tenga en cuenta que el ser humano no es sólo un ser racional, sino que también siente y se emociona.

Una vez, un profesor nos dijo que el máximo objetivo que debía perseguir la Educación era el de permitir a la persona conocerse a sí misma. Pero, ¿cómo podemos pensar que podemos lograr tal fin sin tener en cuenta todos los aspectos del ser humano? Es imposible llegar a un conocimiento profundo de nuestra naturaleza humana sin superar las viejas concepciones que limitan nuestra visión de la realidad y sin aceptar, de una vez por todas, que la tradicional disyuntiva entre razón y emoción debe ser trascendida. Sólo a través de contemplar todo lo que constituye nuestra humanidad podremos ofrecer una Educación que nos encuentre con lo más puro de nuestro ser, y desde la que podamos crecer y convivir con el otro en una realidad ausente de miedo. Sólo así podremos erigir los cimientos de una realidad y una escuela abierta a las ideas, pensamientos y sentimientos de todos y cada uno de los seres humanos. Porque la vida es un constante flujo de emociones. Y porque, entonces, la educación no puede ser regida exclusivamente por la razón, pasando de puntillas por el corazón, si es que realmente perseguimos educar para la vida y para el desarrollo de los talentos de cada ser humano.

Por esta razón, intentaré conjugar, conectar y cambiar todos aquellos factores que considere oportunos para ofrecer a mis alumnos y alumnas un proceso de aprendizaje con el que puedan encontrarse a ellos mismos, desarrollar todo su potencial, y disfrutar de la vida y del aprendizaje sin límites. Trabajaré para que puedan adquirir una personalidad positiva y sientan que su proceso de aprendizaje les implica, les mueve y les empuja hacia crear un mundo más abierto, y con más posibilidades para todos y todas. Para que como ciudadanos y ciudadanas conscientes de su existencia y su importancia en nuestra pequeña realidad, vivan y se impliquen con pasión en aquello que hagan. Porque solo así podremos construir una escuela que huelga y sepa a vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABARCA, R. R. (2007). *Modelos pedagógicos, educativos de excelencia e instrumentales y construcción dialógica*. Arequipa: Universidad Católica de Santa María.
- ABDÓN, I. (2005). *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- ALMENTA, E. y LEIVA, J.J. (2012). “Formación Inicial del Profesorado para una Escuela Inclusiva: el Aprendizaje Profesional de los Estudiantes del Grado de Educación Primaria”. En COTRINA, M.J y GARCÍA, M. (Coord.). *Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad*. Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 908–916.
- ANDERSON, J.R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- ANDERSON, L. W. y KRATHWOHL, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. New York: Longman
- APPLE, M. W. (1979). *La ideología y el currículo*. Madrid: Akal.
- ARNOLD, J. y DOUGLAS, H. (2005). “A Map of the Terrain”. En ARNOLD, J. (Ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1–24
- ARONOWITZ, S. (2000). *The knowledge factory*. Boston: Beacon Press
- AUSUBEL, D., NOVACK, J. y HANESIAN, H. (1983). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- BAUMAN, Z. (2002). *Modernidad Líquida*. Madrid: Fondo de cultura económica de España.
- BARAÑANO, A.; GARCÍA, J. L.; CÁTEDRA, M. y MARIE J. DEVILLARD (Coord.) (2007). *Diccionario de relaciones interculturales: diversidad y globalización*. Madrid: Editorial Complutense.
- BISQUERRA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, Vol. 21, n.º 1, pp. 7-43*. Recuperado el 17 de junio de 2014, de http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/G_Recursos_orientacion/g_7_competencias_basicas/g_7_2.compet_y_educ.emocional/2.1.Educ_emocional_competenc_bas.pdf

- BISQUERRA, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), pp. 95–114.
- BOLÍVAR, A. y BALAGUER, F. (2007). *La Educación para la Ciudadanía: marco pedagógico y normativo. Ciudadanía a través de la Educación*. Consejería de Educación, Junta de Andalucía. Recuperado el 11 de mayo de 2014, de <http://www.educacionenvalores.org/La-Educacion-para-la-Ciudadania,585.html>
- BOOTH, T. & AINSWORTH, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools (2ª ed)*. Manchester: CSIE
- BRUNER, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- CERNUDA DEL RÍO, A., LLORENS, F., MIRÓ, J. SATORRE, R y VALERO, M. (2005). *Guía para el profesor novel (v. 10)*. AENUI: Marfil. Recuperado el 18 de junio de 2014, de <http://bioinfo.uib.es/~joemiro/aenui/novel/novel.pdf>
- COMBS, B. L. y WHISLER J. S. (1997). *La clase y la escuela centrada en el aprendiz: Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. Barcelona: Paidós.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978). BOE núm. 311 de 29 de Diciembre de 1978.
- DAMASIO, A. R. (1999). *El error de Descartes*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- DE ANDRÉS, V. “Self-esteem in the Classroom or the metamorphosis of butterflies”. En ARNOLD, J. (Ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 87–108.
- DELORS, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Ediciones Santillana/UNESCO.
- DUNN, K. y DUNN, R. (1984). *La enseñanza y el estilo individual de aprendizaje*. Madrid: Anaya.
- ESTEVE, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ, M. R. y TERUEL, M. P. (2005). La educación emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), (2005), pp. 21–26.
- FREIRE, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios a la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.

- FREIRE, P. e ILLICH, I. (1986). *Autocrítica de la educación*. Buenos Aires: Búsqueda.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. A. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. Buenos Aires: Siglo XXI
- GIROUX, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Paidós Ibérica.
- GOLEMAN, D. (1998). *La Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- HAMILTON, M. y WEISS, M. (2005). *Children Tell Stories: Teaching and Using Storytelling in the Classroom*. Katonah, N.Y.: Richard C. Owen Publishers.
- HARMER, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. Edinburgh: Longman.
- HEATHFIELD, D. (2011, 28 de junio). Rhythm, rhyme, repetition, reasoning and response in oral storytelling. *British Council, BBC*. Recuperado el 10 de junio de 2014, de <http://www.teachingenglish.org.uk/article/rhythm-rhyme-repetition-reasoning-response-oral-storytelling>
- HERNÁNDEZ, P. (2005). ¿Puede la Inteligencia Emocional predecir el rendimiento? Potencial predictor de los Moldes Mentales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), (2005), pp. 45–62.
- HERNÁNDEZ, P. (2002). *Los moldes de la mente: más allá de la inteligencia emocional*. La Laguna (Tenerife): Tafor.
- HERNÁNDEZ, P. (2010). *Moldes: test de estrategias cognitivo-emocionales*. Madrid: TEA.
- HERNÁNDEZ, P. (1992). *PIELE: Programa Instruccional para el Educación y Liberación Emotiva. "Aprendiendo a Vivir"*. Madrid: TEA
- ROBISON, K. (2010). *Bring on the learning revolution!*. TED (vídeo). Recuperado el 15 de junio de 2014, de http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution#t-202761
- LEIVA, J.J. (2010). La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Docencia e Investigación*. Año XXXIII - Enero /Diciembre de 2010 - 2ª Época - Núm. 20, pp.149–182.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado de 4 de mayo de 2006, 106, pp. 17158–17207.

LÓPEZ, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Archidona: Aljibe.

MARTÍNEZ, J. D. (2005). Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera. *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, nº 28, pp. 219–234.

MARTÍNEZ, C. *La evaluación para la mejora de la calidad en los centros educativos. Décima Conferencia Mundial Triannual*. Sociedad Española de Pedagogía. Recuperado el 1 de junio de 2014, de <http://www.uv.es/soespe/MartinezMediano.htm>

MARTÍNEZ-OTERO, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la Educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. nº 51, pp. 67–85.

MATURANA, H. (1985). *Del ser al hacer: los orígenes de la biología del conocer*. Santiago de Chile: JCSAEZC

MEC (2013). *Datos y Cifras del curso escolar 2013-2014*. Nota de Prensa del 16 de septiembre de 2013. Recuperado el 15 de junio de 2014, de: <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2013/09/20130916-datos-cifras.html>

MÍNGUEZ, R. (2013). La educación moral como hebegogía de la alteridad. I Congreso internacional: orientar la educación de los jóvenes. Mazatlán, Sinaloa, México.

Recuperado el 17 de junio de 2014, de:

[http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/36095/1/La%20educaci%C3%B3n%20moral%20como%20hebegog%C3%ADa%20de%20la%20alteridad%20\(1\).pdf](http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/36095/1/La%20educaci%C3%B3n%20moral%20como%20hebegog%C3%ADa%20de%20la%20alteridad%20(1).pdf)

MONTÓN, M^a. J. (2004). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar*. Barcelona: Graó.

MORA, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

MORGADO, I. (2010). Cómo sentimos las emociones. *National Geographic. Edición especial cerebro y emociones*, pp. 6–15.

NACIONES UNIDAS (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado el 3 de junio de 2014, de: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

ONTORIA, A.; GÓMEZ, J.P.R.; MOLINA, A. y LUQUE, A. (2008). *Aprendizaje centrado en el alumno. Metodología para una escuela abierta*. Madrid: Narcea.

RAY, B & SEELY, C. (2002). *Fluency Through TPR Storytelling: Achieving Real Language Acquisition in School*. Berkeley: Command Performance Language Institute.

- RIBÉ, R. & VIDAL, N. (1993). *Project Work. Step by step*. Oxford: MacMillan Heinemann.
- SABARIEGO, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- SANTOS, M. A. (2009). *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona: Octaedro.
- STIGGINS, R. J. (1997). *Student-centered classroom assessment* (2nd Ed.). Columbus: Merrill Prentice-Hall.
- SOBERÓN, A. (2003). El Trabajo por Proyectos en el aula de Inglés, ¿una nueva perspectiva? En HUETE, C. y MORALES, V. (coord.), *Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas*. Nausícaä Edición Electrónica. pp. 73–92.
Recuperado el 13 de junio de 2014, de:
[http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=43&IDTIPO=246&RASTRO=c943\\$m4331,4330](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=43&IDTIPO=246&RASTRO=c943$m4331,4330)
- TORROELLA, G. (2001). Educación para la vida: el gran reto. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Volumen 33, nº 1, pp. 73-84.
- UNESCO (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- VILLARINI, A. R. (2009). Los educadores como promotores de conciencia crítica para el desarrollo humano integral. *Revista del Congreso por una Educación de Calidad*, nº 2, mayo de 2009, pp. 11–18.
- VYGOSTKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

7. ANEXOS

Anexo 1

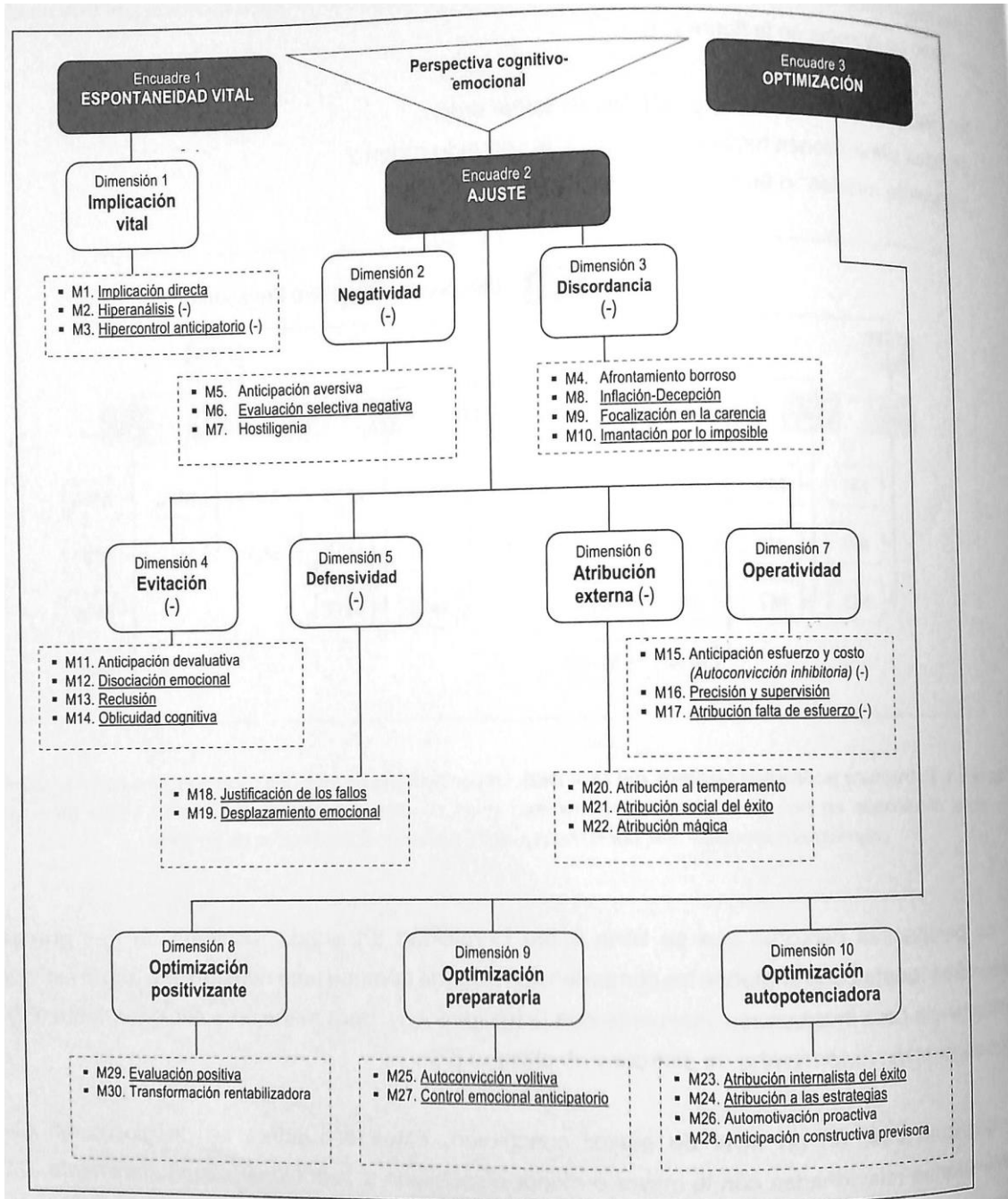


Figura 2.2. Este esquema muestra los tres grandes encuadres focales, las diez dimensiones focales y los treinta moldes mentales relacionados entre sí. Aparecen subrayados los moldes que más saturan en cada dimensión.

Anexo 2

6. TREINTA MOLDES DE LA MENTE

1. VISIÓN GENERAL DE LOS TREINTA MOLDES

En el nivel de análisis más concreto y detallado, se pueden considerar los 30 moldes o factores de primer orden. Son factores que denominamos *moldes*, aunque moldes pueden ser los factores de todos los niveles, pero, en este caso, se evidencia mejor la estrategia específica que se constituye en formato o molde.

TABLA 6.1. Prontuario descriptivo de los Moldes Mentales

DIM	FACTORES DE 1º ORDEN Moldes Mentales	Equivalencia a decir...
1	1. Implicación Directa	<i>No reflexiono. Me implico, actúo y vivo espontáneamente</i>
1	2. Hiperanálisis	<i>Tiendo a analizarlo todo, a buscar explicaciones y a ser crítico</i>
1	3. Hipercontrol Anticipatorio	<i>Me preocupo pensando con anterioridad, dándole vueltas, queriendo estar segura, controlando todo</i>
3, 7	4. Afrontamiento Borroso	<i>Me asaltan muchas ideas, dudo y no me decido</i>
2	5. Anticipación Aversiva	<i>Anticipo y exagero peligros y problemas</i>
2	6. Evaluación Selectiva Negativa	<i>Siempre veo cosas negativas y encuentro fallos</i>
2	7. Hostilgenia Vs. Confiabilidad	<i>Imagino las dificultades que me creará la gente y, cuando tengo problemas, pienso que los demás no me ayudan o me perjudican.</i>
3	8. Inflación-Decepción	<i>Espero algo maravilloso, pero luego me decepciono</i>
3	9. Focalización Carencias	<i>Deseo lo que no tengo, desconsidero lo que poseo</i>
3	10. Imantación por lo Imposible	<i>Me cuesta renunciar a lo que quiero, aunque sea imposible</i>
4	11. Anticipación Devaluativa	<i>Resto valor a lo que va a suceder para no implicarme</i>
4	12. Disociación Emocional	<i>Evito sentir para no sufrir</i>
4	13. Reclusión	<i>En las frustraciones, me desconecto y me encierro en mí mismo</i>
4	14. Oblicuidad Cognitiva	<i>No me enfrento a los problemas, trato de evadirme y olvidarlos</i>
4/7	15. Anticipación Esfuerzo Costo	<i>Ante una tarea, me desmoralizo, imaginando el esfuerzo y el tiempo; o bien, me convenzo para no actuar</i>
7	16. Precisión y Supervisión	<i>Soy cuidadoso, preveo el tiempo y reviso con detalle las tareas</i>
7	17. Atribución Falta Esfuerzo	<i>Atribuyo mis fracasos a mi falta de dedicación</i>
5	18. Justificación de los Fallos	<i>Busco excusas y disculpas ante mi propio fracaso</i>
5	19. Desplazamiento Emocional	<i>En las frustraciones, me descargo en otras personas o situaciones</i>
6	20. Atribución al Temperamento	<i>Atribuyo mis fallos a mi temperamento. Soy así. Me veo incapaz ante lo que me propongo. No puedo hacer nada para cambiar</i>
6	21. Atribución Social Éxito	<i>Atribuyo mis éxitos al interés o ayuda de los demás</i>
6	22. Atribución Mágica	<i>Atribuyo lo que me pasa a la casualidad o fuerzas desconocidas</i>
10	23. Atribución Internalista Éxito	<i>Atribuyo mis éxitos a mí mismo y a mis cualidades</i>
10	24. Atribución Estrategias	<i>Atribuyo mis fracasos a los procedimientos utilizados</i>
9	25. Autoconvicción Volitiva	<i>Me convenzo dándome argumentos para actuar</i>
9/10	26. Automotivación Proactiva	<i>Me doy ánimos, pensando en los logros futuros</i>
9	27. Control Emocional Anticipatorio	<i>Preveo mis emociones y el modo de encauzarlas</i>
10	28. Anticipación Constructiva Previsora	<i>Analizo los posibles problemas y busco soluciones con optimismo</i>
8	29. Evaluación Positiva	<i>Sólo me fijo en lo bueno aunque haya inconvenientes</i>
8	30. Transformación Rentabilizadora	<i>Transformo los inconvenientes en ventajas</i>

Anexo 3

DESARROLLO DE LAS SESIONES DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Sesión 0:

Excepcionalmente, esta sesión se desarrollará casi por completo en castellano con la intención de que todos los alumnos y alumnas comprendan correctamente el procedimiento a seguir, así como para poder expresar sus dudas, preguntas, etc. de cualquier índole.

Como este grupo nunca ha trabajado antes con esta metodología, será necesario que se dedique al menos parte de la sesión en la que surge el tema para que la maestra proponga el trabajo por proyectos, explique cómo es y cualquier otra iniciativa que desee plantear. En este caso, la maestra expondría cómo se trabaja: pasos, papel de alumnado y maestra, actividades en pequeño y gran grupo, posibilidades de creación artística como colofón final a su trabajo sobre el tema, qué tipo de actividades podría aportar ella aparte del trabajo de investigación que les ayude a aprender mejor, etc.

El grupo decidiría si quiere trabajar de esta manera, qué proposiciones de la maestra aceptan y cuáles no, y aportará ideas.

La maestra hablará con las familias para informarles de las decisiones tomadas y explicará lo que necesiten saber en cuanto a la metodología. Es esencial que en proyectos de este tipo se cuente el máximo apoyo y colaboración de las familias, por eso, serán invitados a participar en la clase cuando lo deseen con cualquier cosa que quieran aportar o simplemente para saber cómo se trabaja.

Asimismo, la maestra, al término de cada sesión colgará en el blog de la clase las canciones, vídeos y actividades que se van haciendo, a la vez que abrirá un foro para posibilitar la intervención y comunicación de los miembros de la clase y la resolución de dudas de aquel que lo necesite.

Aclaraciones antes del comienzo del trabajo:

Es importante dar a todos y cada uno de ellos la oportunidad de hablar y practicar la lengua, por ese motivo las sesiones se han planteado de manera flexible.

En caso de que se hayan tocado todos los puntos a tratar en cada sesión se abordarán los puntos del siguiente día. Por el contrario, si es necesario emplear un tiempo adicional, en la próxima sesión se comenzará por el que proceda. También se podrán cambiar actividades y la planificación inicial si se estima oportuno, decidiéndolo mediante acuerdo de todas las personas implicadas. El alumnado, además de utilizar sus destrezas lingüísticas durante sus intervenciones, podrá apoyarse en habilidades comunicativas como su lenguaje corporal y gestual para poder expresarse, así como también podrá utilizar otros recursos como señalar cosas, dibujar, hacer sonidos, etc. Todo cuanto necesite para continuar hablando en inglés el máximo tiempo posible. De este modo, en caso de que no conozca una expresión o palabra, podrá ser ayudado de sus compañeros o de la maestra mientras se sigue produciendo la comunicación. Esto ayudará a todos a recordar o seguir aprendiendo palabras nuevas, que apuntaremos en la pizarra para añadirlas posteriormente a sus libros personales de vocabulario (previa selección de las más importantes por su frecuencia de uso).

SESIÓN Nº: 1			
T.	Agrup.	Material	Actividad
30 min.	Gran grupo		<p>1. Asamblea general para acordar qué cosas investigarán:</p> <p>Temas previsibles que pueden surgir y sobre los que hablar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Qué hace un superhéroe: habilidades. ● ¿Cómo es un superhéroe? <ul style="list-style-type: none"> ○ Apariencia. ○ Personalidad. ● Comparaciones entre superhéroes o cosas. ● ¿Cómo ayuda un superhéroe a la gente? ¿Por qué? ● ¿Qué distingue a un superhéroe del resto de la gente? ¿Qué se necesita para ser un superhéroe? Cualidades ● ¿Cómo se desarrollan los superpoderes?
10 min.	Gran grupo	Ordenador y altavoces	<p>2. Reflexión</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Primero se lanzará la pregunta de para qué quieren convertirse en superhéroes. Después, se pedirá al alumnado que cierren los ojos y escuchen la música de Superman mientras piensan e imaginan. ● ¿Para qué queremos convertirnos en un superhéroe? “Because I want to...”
10 min.	Individual	Cuaderno del alumno/a	<p>3. Escribir sobre lo que cada uno ha pensado, experimentado, sentido, visualizado, etc.</p> <p>“I want to become a superhero because/to...”</p>

SESIÓN Nº: 2

T.	Agrup.	Material	Actividad												
30 min.	Gran grupo	Pizarra	1. Elaboración de un índice sobre los conocimientos previos y los deseados referentes a la lengua extranjera y de otras índoles. Para ello se utilizará estrategia didáctica de Wray y Lewis, (2000), representada en la siguiente tabla.												
<table border="1"> <thead> <tr> <th>K</th> <th>W</th> <th>F</th> <th>L</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>¿Qué sé?</td> <td>¿Qué quiero saber?</td> <td>¿Dónde encontrar la información?</td> <td>¿Qué he aprendido?</td> </tr> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> - Nombres de superhéroes - Algunos superpoderes: “invisible, very strong, - “They are special” </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se... - Describe? - Dice lo que pueden hacer? - ¿Cómo puedo comparar? - ¿Cómo podemos convertirnos en un superhéroe? </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - Internet - Preguntas a familiares - Información aportada por la maestra - Libros - Apuntes - Biblioteca - Cuentos </td> <td> (Recogida de información a través de: <ul style="list-style-type: none"> - Portafolio - Diario - Reflexiones - Imágenes - Audio </td> </tr> </tbody> </table>				K	W	F	L	¿Qué sé?	¿Qué quiero saber?	¿Dónde encontrar la información?	¿Qué he aprendido?	<ul style="list-style-type: none"> - Nombres de superhéroes - Algunos superpoderes: “invisible, very strong, - “They are special” 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se... - Describe? - Dice lo que pueden hacer? - ¿Cómo puedo comparar? - ¿Cómo podemos convertirnos en un superhéroe? 	<ul style="list-style-type: none"> - Internet - Preguntas a familiares - Información aportada por la maestra - Libros - Apuntes - Biblioteca - Cuentos 	(Recogida de información a través de: <ul style="list-style-type: none"> - Portafolio - Diario - Reflexiones - Imágenes - Audio
K	W	F	L												
¿Qué sé?	¿Qué quiero saber?	¿Dónde encontrar la información?	¿Qué he aprendido?												
<ul style="list-style-type: none"> - Nombres de superhéroes - Algunos superpoderes: “invisible, very strong, - “They are special” 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se... - Describe? - Dice lo que pueden hacer? - ¿Cómo puedo comparar? - ¿Cómo podemos convertirnos en un superhéroe? 	<ul style="list-style-type: none"> - Internet - Preguntas a familiares - Información aportada por la maestra - Libros - Apuntes - Biblioteca - Cuentos 	(Recogida de información a través de: <ul style="list-style-type: none"> - Portafolio - Diario - Reflexiones - Imágenes - Audio 												
10 min.	Gran grupo		2. Pregunta: How is a superhero? Cada niño y niña caminará por la clase o encontrará un sitio donde se sienta a gusto, podrá hacer lo que necesita para pensar: cerrar												

			<p>los ojos, caminar, saltar, etc. cualquier cosa siempre que no moleste a los demás.</p> <p>Música para pensar: <i>Superfreak</i> de Sufjan Stevens</p> <p>Cada uno contribuye con lo que quiera aportar al grupo.</p>
10 min.	Individual	Cuaderno del alumno/a	<p>3. Escribir sobre lo que cada uno ha pensado, experimentado, sentido, visualizado, etc. “A superhero is/ can...”</p> <p>Para el próximo día todos traerán recursos y cosas relacionados con los superhéroes. Por ejemplo, Ropa, disfraces, juguetes, cromos...</p>

SESIÓN N°: 3

T.	Agrup.	Material	Actividad
20 min.	Gran grupo	Pizarra	<p>1. Consenso en la organización del trabajo.</p> <p>El alumnado participa contribuyendo con ideas y sugerencias sobre actividades a realizar hasta llegar a un consenso, orientados por la maestra en cuanto a la secuenciación de actividades que han decidido. Uno de los alumnos/as escribirá en la pizarra dichas actividades para que todo el grupo pueda pasarlo a su cuaderno una vez finalizado este punto.</p>
15 min.	Grupos de 4	Cuaderno del	<p>2. Organización de los grupos.</p> <p>Decisión de los componentes del grupo y sus</p>

		alumno/a	<p>roles.</p> <p>Organización interna: Cada grupo elegirá quién se encargará de cada cosa argumentando por qué deben hacerlo. Lo ideal sería que cada uno se encargase de lo que peor se le da para mejorar siendo ayudados por sus compañeros (López, 2004).</p> <p>Roles (Cernuda del Río, Llorens, Miró, Satorre y Valero, 2005):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Secretario/a • Controlador del tiempo • Verificador: se cerciora de que todos los componentes del grupo han entendido lo que están pasando y los siguientes pasos que darán.
15 min.	Pequeño grupo	Cuaderno del alumno/a	<p>3. Primer paso para la elección de un producto artístico hecho por el grupo sobre superhéroes que reflejará su trabajo y servirá para exponer al resto de la clase lo que han aprendido durante el proceso en la última sesión. Sus resultados, conclusiones, reflexiones, dudas...</p> <p>Podrán hacer lo que más les motive: pintura, escultura, poesía, cuento, dramatización, construcción, collage, etc.</p>

SESIÓN N°: 4			
T.	Agrup.	Material	Actividad
10 min.	Gran grupo	Pizarra digital y altavoces	1. Calentamiento: Escuchamos y vemos el vídeo e intentamos identificar las palabras y frases conocidas de la canción: <i>Going to be a superhero when I grow up</i> https://www.youtube.com/watch?v=AWI6P62TvfU
10 min.	Gran grupo	Cuaderno del alumno/a	2. Pensamos, aportamos e investigamos sobre qué cosas hacen los superhéroes en inglés, qué cosas no hacen, y cómo se pregunta. Lo apuntamos en nuestros cuadernos. “A superhero can/does...”, “Can a superhero...?”
15 min.	Pequeño grupo	Cuaderno del alumno/a	3. Seguimos trabajando nuestro pequeño proyecto artístico. ¿Qué puede ser? Aportación de ideas. Registro de la elección en nuestro cuaderno.
10 min.	Gran grupo	Ordenador y altavoces	4. Pregunta: “How am I?” Música para pensar: Alisha's Attic- <i>I am I feel</i> Cada niño y niña caminará por la clase o encontrará un sitio donde se sienta a gusto, podrá hacer lo que necesita para pensar: cerrar los ojos, caminar, saltar, etc. cualquier cosa siempre que no moleste a los demás. Al finalizar cada uno contribuye con lo que quiera aportar al grupo.
5 min.	Individual	Cuaderno del alumno/a	5. Escribir sobre lo que cada uno ha pensado, experimentado, sentido, visualizado, etc. Frase: “I’m... ”

SESIÓN N°: 5			
T.	Agrup.	Material	Actividad
15 min.	Gran grupo	Ordenador y altavoces	<p>1. Calentamiento.</p> <p>1º- Cantar la canción <i>Going to be a superhero when I grow up</i></p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=AWI6P62Tv fU</p> <p>2º- TPR (Respuesta física total): “shake my hand if you can jump, sing, look, laugh, smile, etc.”</p> <p>Los niños y niñas vagarán por la clase. Cuando oigan lo que dice la maestra, harán la acción y darán la mano al compañero o compañera más próxima.</p>
15 min.	Gran grupo	Pizarra digital y altavoces	<p>2. Actividad de British council: style a superhéroe</p> <p>http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/make-your-own/style-hero</p>
10 min.	Gran grupo	Ordenador y altavoces	<p>3. Reflexión.</p> <p>Pregunta: What things does a superhero do?</p> <p>Cada niño y niña caminará por la clase o encontrará un sitio donde se sienta a gusto, podrá hacer lo que necesita para pensar: cerrar los ojos, caminar, saltar, etc. cualquier cosa siempre que no moleste a los demás.</p> <p>Música para pensar: Pink -Try</p> <p>Cada uno contribuye con lo que quiera aportar al grupo.</p>
10 min.	Ind.	Cuaderno del alumno/a	<p>4. Escribir sobre lo que cada uno ha pensado, experimentado, sentido, visualizado, etc. “A superhero can/ does/ make/ jump, shout...”</p>

SESIÓN Nº: 6			
T.	Agrup.	Material	Actividad
10 min.	Gran grupo	Ordenador y altavoces	1. Cantar la canción <i>Going to be a superhero when I grow up</i> https://www.youtube.com/watch?v=AWI6P62TvfU .
20 min.	Pequeño grupo	Cuaderno del alumno/a	2. Planifican cómo van a hacer su obra artística.
10 min.	Gran grupo	Ordenador y altavoces	3. Reflexión. Pregunta: Things I do Cada niño y niña caminará por la clase o encontrará un sitio donde se sienta a gusto, podrá hacer lo que necesita para pensar: cerrar los ojos, caminar, saltar, etc. cualquier cosa siempre que no moleste a los demás. Música para pensar: Kyle Andrews - <i>You always make me smile</i> Cada uno contribuye con lo que quiera aportar al grupo.
10 min.	Individual	Cuaderno del alumno/a	4. Escribir sobre lo que cada uno ha pensado, experimentado, sentido, visualizado, etc. "I do/ can/ jump/ run/ feel..."

SESIÓN N°: 7			
T.	Agrup.	Material	Actividad
10 min.	Gran grupo	Ordenador y altavoces	1. Cantar la canción: <i>Superhero song</i> https://www.youtube.com/watch?v=zG2yphkY9D0
20 min.	Gran grupo	Pizarra digital y altavoces	2. Vemos y trabajamos el vídeo de British Council http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/short-stories/superhero-high
10 min.	Gran grupo	Ordenador y altavoces	3. Reflexión. Pregunta: What does a superhero when face problems, fears...? Cada niño y niña caminará por la clase o encontrará un sitio donde se sienta a gusto, podrá hacer lo que necesita para pensar: cerrar los ojos, caminar, saltar, etc. cualquier cosa siempre que no moleste a los demás. Música para pensar: Paper Crowds - <i>Fingertips</i> . Cada uno contribuye con lo que quiera aportar al grupo.
10 min.	Ind.	Cuaderno del alumno/a	4. Escribir sobre lo que cada uno ha pensado, experimentado, sentido, visualizado, etc. “When there are problems a superhero...”

SESIÓN Nº: 8			
T.	Agrup.	Material	Actividad
10 min.	Gran grupo	Pizarra digital y altavoces	1. Cantar la canción: <i>Together we aspire</i> https://www.youtube.com/watch?v=WjNjhnWUwzI
20 min.	Pequeño grupo	Diversos materiales	2. Construyen su obra artística.
10 min.	Gran grupo	Ordenador y altavoces	3. Reflexión. Pregunta: What do I do when facing problems, fears...? Cada niño y niña caminará por la clase o encontrará un sitio donde se sienta a gusto, podrá hacer lo que necesita para pensar: cerrar los ojos, caminar, saltar, etc. cualquier cosa siempre que no moleste a los demás. Música para pensar: Her Space Holiday - <i>My girlfriend's boyfriend</i> . Cada uno contribuye con lo que quiera aportar al grupo.
10 min.	Ind.	Cuaderno del alumno/a	4. Escribir sobre lo que cada uno ha pensado, experimentado, sentido, visualizado, etc. “When there are problems I...”

SESIÓN N°: 9			
T.	Agrup.	Material	Actividad
10 min.	Gran grupo	Pizarra digital y altavoces	1. Cantar la canción: <i>Together we aspire</i> https://www.youtube.com/watch?v=WjNjhnWUwzI
20 min.	Gran grupo	Pizarra digital y altavoces	2. Actividades con obras de arte de superhéroes: ¿Qué observamos? Dibujos: http://www.hongkiat.com/blog/funny-superheroes-artworks/ Esculturas: https://www.google.es/search?q=superheroes+sculptures&espv=2&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=vpecU6O2CcXK0QX9uIHQCQ&ved=0CB8QsAQ&biw=745&bih=554 Hacemos una dramatización a partir de las obras.
10 min.	Gran grupo	Ordenador y altavoces	3. Reflexión. Pregunta: Strong and weak points of superheroes. Cada niño y niña caminará por la clase o encontrará un sitio donde se sienta a gusto, podrá hacer lo que necesita para pensar: cerrar los ojos, caminar, saltar, etc. cualquier cosa siempre que no moleste a los demás. Música para pensar: Win Mertens- <i>Struggle for pleasure</i> Cada uno contribuye con lo que quiera aportar al grupo.
10 min.	Ind.	Cuaderno del alumno/a	4. Escribir sobre lo que cada uno ha pensado, experimentado, sentido, visualizado, etc. “Make a list of strong and weak points of superheroes”

SESIÓN N°: 10			
T.	Agrup.	Material	Actividad
10 min.	Gran grupo	Pizarra digital y altavoces	1. Cantar la canción <i>Superhero song</i> https://www.youtube.com/watch?v=zG2ypfkY9D0
20 min.	Pequeño grupo	Diversos materiales	2. Construyen su obra artística.
10 min.	Gran grupo	Ordenador y altavoces	3. Reflexión. Pregunta: My strong and weak points Cada niño y niña caminará por la clase o encontrará un sitio donde se sienta a gusto, podrá hacer lo que necesita para pensar: cerrar los ojos, caminar, saltar, etc. cualquier cosa siempre que no moleste a los demás. Música para pensar: Sarah Mclachlan - <i>World on fire</i> Cada uno contribuye con lo que quiera aportar al grupo.
10 min.	Ind.	Cuaderno del alumno/a	4. Escribir sobre lo que cada uno ha pensado, experimentado, sentido, visualizado, etc. “My strong and weak points are...”

SESIÓN Nº: 11

T.	Agrup.	Material	Actividad
10 min.	Gran grupo	Pizarra digital y altavoces	1. Cantar la canción de Will I am - <i>What I am</i> https://www.youtube.com/watch?v=VbKEYYr0XRI
20 min.	Gran grupo	Cuento ilustrado	2. Lectura del cuento: "If I were a superhero" de Yonit Werber
10 min.	Gran grupo	Ordenador y altavoces	3. Reflexión. Pregunta: How is the superhero I want to be? Cada niño y niña caminará por la clase o encontrará un sitio donde se sienta a gusto, podrá hacer lo que necesita para pensar: cerrar los ojos, caminar, saltar, etc. cualquier cosa siempre que no moleste a los demás. Música para pensar: Chicane - <i>Saltwater</i> Cada uno contribuye con lo que quiera aportar al grupo.
10 min.	Ind.	Cuaderno del alumno/a	4. Escribir sobre lo que cada uno ha pensado, experimentado, sentido, visualizado, etc. "I want to be"

SESIÓN N°: 12

T.	Agrup.	Material	Actividad
10 min.	Gran grupo	Pizarra digital y altavoces	1. Cantar la canción de Will I am - <i>What I am</i> https://www.youtube.com/watch?v=VbKEYYr0XRI
20 min.	Pequeño grupo	Diversos materiales	2. Terminan su obra artística
10 min.	Gran grupo	Ordenador y altavoces	3. Reflexión. Pregunta: How am I going to become a superhero? (Finding the superhero I am) Cada niño y niña caminará por la clase o encontrará un sitio donde se sienta a gusto, podrá hacer lo que necesita para pensar: cerrar los ojos, caminar, saltar, etc. cualquier cosa siempre que no moleste a los demás. Música para pensar: Sufjan Stevens - <i>Chicago</i> Cada uno contribuye con lo que quiera aportar al grupo.
10 min.	Individual	Cuaderno del alumno/a	4. Escribir sobre lo que cada uno ha pensado, experimentado, sentido, visualizado, etc. “I’m going to become a superhero trying/playing/enjoying/loving...”

SESIÓN Nº: 13			
T.	Agrup.	Material	Actividad
10 min.	Gran grupo	Pizarra digital y altavoces	1. Cantar la canción de Will I am - <i>What I am</i> https://www.youtube.com/watch?v=VbKEYYr0XRI
20 min.	Pequeño grupo y gran grupo	Diversos materiales	2. Comparten su obra artística con el resto del grupo. Dirán cómo lo han hecho, qué problemas han solventado y todos dirán una característica positiva de su obra y de la de los demás.
10 min.	Gran grupo	Ordenador y altavoces	3. Suceso: The magical change. Now, I am a superhero! Cada niño y niña caminará por la clase o encontrará un sitio donde se sienta a gusto, podrán hacer lo que necesita para pensar: cerrar los ojos, caminar, saltar, etc. cualquier cosa siempre que no moleste a los demás. Música para pensar: Natasha Bedingfield - <i>Unwritten</i> Cada uno contribuye con lo que quiera aportar al grupo.
10 min.	Individual	Cuaderno del alumno/a	4. Escribir sobre lo que cada uno ha pensado, experimentado, sentido, visualizado, etc. “Now that I am a superhero I feel...I’m going to...I’ve got...”

SESIÓN Nº: 14			
T.	Agrup.	Material	Actividad
15 min.	Gran grupo	Pizarra digital y altavoces	1. Repaso por las canciones: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Going to be a superhero when I grow up</i> • <i>Superhero song</i> • <i>Together we aspire</i> • <i>What I am</i>
35 min.	Gran grupo	Pizarra	1. Nos evaluamos: <ul style="list-style-type: none"> • Opinión sobre nuestro trabajo del proceso, implicación y progreso (autoevaluación y entre pares) • ¿Hemos cumplido con nuestros objetivos? • ¿Me han ayudado las actividades propuestas por la maestra? • ¿Qué es lo que me ha gustado más? • ¿Qué es lo que me ha gustado menos? • ¿Qué puedo mejorar para otros trabajos futuros? • ¿Cómo me he sentido? • ¿Qué he aprendido en cuanto al idioma? • ¿Qué he aprendido para la vida?

Anexo 4

Sugerencia de esquema a completar durante el proyecto

1)	Contexto Curso: Características: Origen del proyecto y organización: (Cómo surge y cómo se organiza: con toda la Etapa, con el Ciclo, distintos Cursos del Área de Inglés, un solo grupo).	Maestro.
2)	Asunto ¿Hay preguntas que los niños quieren resolver? ¿Surge de los niños en conexión con lo que están trabajando? ¿Surge de una propuesta de la maestra? ¿Surge de la cercanía de una fecha festiva? Otros.	Alumnos-Maestro.
3)	Definición de los objetivos del proyecto Especificación de los contenidos de procedimientos; conexión con los objetivos de nivel y de ciclo y la vinculación con el momento en que se encuentra el trabajo en el Ciclo.	Maestro.
4)	Elección del tema Por argumentación democrática Por conexión con el interés informativo del tema que presentan los alumnos y los objetivos definidos por el maestro.	Alumnos-Maestro
5)	Elaboración de un índice Esquema básico de trabajo. Propuestas individuales recogida de información por el profesor. Reparto de tareas.	Alumnos-Maestro
6)	Búsqueda y recopilación de información Libros en inglés y lengua materna, álbumes, recortes de revistas, videos, Internet y otros.	Alumnos-Maestro
7)	Consenso de organización de trabajo Toma de decisiones de lo que se va a hacer y reparto de trabajo.	Alumnos-Maestro
8)	Desarrollo Incidencias, cambios, comentarios, etc	Alumnos-Maestro
9)	Contenidos trabajados en el proyecto Según su evolución y sujeto a nuevas aportaciones y cambio de decisiones para dejar constancia de lo aprendido y para que sirva de punto de partida de nuevos proyectos y contrastar con los objetivos de ciclo.	Maestro
10)	Evaluación Autoevaluación, evaluación del proceso, evaluación del grupo, evaluación personal.	Maestro