



# La enseñanza de la lengua inglesa oral en ciclo superior de educación primaria

Inmaculada Clarens Blanco



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – CompartirIgual 3.0. Espanya de Creative Commons**.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – CompartirIgual 3.0. España de Creative Commons**.

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0. Spain License**.

TESIS DOCTORAL

**La enseñanza de la lengua inglesa oral  
en ciclo superior de educación primaria**

Universitat de Barcelona

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura

Programa de Doctorat: Ensenyament de les Llengües i la Literatura

Autora: Inmaculada Clarens Blanco

Director: Dr. Francisco José Cantero Serena

Barcelona, Marzo de 2015



*Als meus fills, Lluís i Marc*



## AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi gratitud a mi tutor, Francisco José Cantero, por haber aceptado la dirección de mi investigación y por seguir apoyándome y creyendo en mí a lo largo de estos años.

Quiero agradecer a mis padres su apoyo incondicional y su interés para que siguiera estudiando.

Quiero agradecer a la escuela Vicente Aleixandre que me dejara llevar a cabo esta investigación.

Quiero agradecer a todas esas personas que me han apoyado, animado o prestado ayuda a lo largo de estos últimos años y que han hecho posible que este largo proyecto se materializara, especialmente a Cristina, Carme, Maria José, Montse y Freddy. ¡Muchas gracias de todo corazón!



# Índice

I. INTRODUCCIÓN.....	13
1.1. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN.....	15
1.2. ESTRUCTURA DE LA TESIS.....	17
II. MARCO TEÓRICO.....	21
2.1. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA.....	23
2.1.1. Definición del término.....	23
2.1.2. Evolución de los modelos de competencia comunicativa.....	24
2.1.3. Las competencias básicas .....	31
2.1.4. Las competencias clave.....	32
2.2. LA COMUNICACIÓN ORAL .....	33
2.2.1. La pronunciación .....	33
2.2.2. El concepto de interlengua.....	35
2.2.3. La mediación del lenguaje escrito como factor crítico.....	35
2.2.4. La importancia del input.....	36
2.2.5. Códigos lingüísticos y culturales.....	37
2.3. EL ENFOQUE ORAL.....	39
2.3.1. Antecedentes.....	39
2.3.1.1. Teoría estructuralista o del comportamiento.....	39
2.3.1.2. Teoría generativista.....	39
2.3.1.3. Teoría cognitiva.....	40
2.3.1.4. La concepción constructivista del lenguaje.....	40
2.3.1.5. El enfoque comunicativo.....	41
2.3.1.5.1. El enfoque comunicativo en las aulas de LE.....	42
2.3.1.6. La enseñanza por tareas y proyectos .....	43
2.3.2. La enseñanza de la lengua extranjera: De la LOE a la LOMCE.....	46
2.3.3. El enfoque oral en LE.....	49
2.3.3.1. Metodología.....	52
2.3.3.1.1. Recursos y estrategias.....	55
2.3.3.2. El papel del maestro.....	57
III. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	59
3.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	61
3.2. METODOLOGÍA.....	63



3.2.1. Investigación acción.....	63
3.2.2. Fases de la investigación.....	64
3.2.3. Instrumentos de recogida de datos.....	66
3.2.3.1. Diario de aula.....	66
3.2.3.2. Grabaciones.....	67
3.2.3.3. Cuestionarios a los alumnos.....	68
IV. ACCIÓN DIDÁCTICA.....	71
4.1. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO ESCOLAR.....	73
4.1.1. Perfil del centro.....	73
4.1.2. Perfil de los grupos.....	74
4.1.2.1. Primer curso de Ciclo Superior de Educación Primaria.....	74
4.1.2.1.1. Clase de 5ºA.....	75
4.1.2.1.2. Clase de 5ºB.....	78
4.1.2.2. Segundo curso de Ciclo Superior de Educación Primaria.....	81
4.1.2.2.1. Clase de 6ºA.....	82
4.1.2.2.2. Clase de 6ºB.....	85
4.2. Propuesta didáctica.....	89
4.2.1. Justificación.....	89
4.2.2. Objetivos didácticos.....	90
4.2.3. Articulación de la propuesta.....	91
4.2.3.1. Fuentes.....	93
4.2.4. Proyectos y actividades.....	94
4.2.4.1. Contribución del área de lengua extranjera a la adquisición de las Competencias Básicas.....	94
4.2.4.2. Proyecto para primer curso de ciclo superior: <i>Agents' game</i> .....	96
4.2.4.2.1. Contribución de esta propuesta a la adquisición de las CB.....	96
4.2.4.2.2. Objetivos específicos.....	98
4.2.4.2.3. Contenidos.....	98
4.2.4.2.4. Evaluación.....	102
4.2.4.2.5. Descripción de la propuesta .....	103
4.2.4.2.6. Actividades.....	104
4.2.4.3. Proyecto para segundo curso de ciclo superior: <i>The castle adventure</i> .....	124
4.2.4.3.1. Contribución de esta propuesta a la adquisición de las CB.....	124
4.2.4.3.2. Objetivos específicos.....	125

4.2.4.3.3. Contenidos .....	126
4.2.4.3.4. Evaluación.....	131
4.2.4.3.5. Descripción de la propuesta .....	132
4.2.4.3.6. Actividades.....	136
V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.....	171
5.1. INTRODUCCIÓN.....	173
5.2. ANÁLISIS DEL DIARIO DE AULA.....	173
5.2.1. Resultados de la clase de 5ºA.....	174
5.2.2. Resultados de la clase de 5ºB.....	180
5.2.3. Comparativa entre 5ºA y 5ºB.....	186
5.2.4. Resultados de la clase de 6ºA.....	189
5.2.5. Resultados de la clase de 6ºB.....	194
5.2.6. Comparativa entre 6ºA y 6ºB.....	201
5.3. Análisis de las grabaciones.....	206
5.3.1. Grabaciones de la clase de 5ºA.....	208
5.3.1.1. Análisis de las grabaciones de inicio.....	208
5.3.1.2. Resultados conjuntos de las grabaciones de inicio.....	214
5.3.1.3. Análisis de las grabaciones de salida.....	217
5.3.1.4. Resultados conjuntos de las grabaciones de salida.....	225
5.3.1.5. Comparativa entre las grabaciones de inicio y de salida.....	227
5.3.2. Grabaciones de la clase de 5ºB.....	229
5.3.2.1. Análisis de las grabaciones de inicio.....	229
5.3.2.2. Resultados conjuntos de las grabaciones de inicio.....	236
5.3.2.3. Análisis de las grabaciones de salida.....	238
5.3.2.4. Resultados conjuntos de las grabaciones de salida.....	245
5.3.2.5. Comparativa entre las grabaciones de inicio y de salida.....	247
5.3.3. Comparativa entre las grabaciones de 5ºA y 5ºB.....	251
5.3.4. Grabaciones de la clase de 6ºA.....	256
5.3.4.1. Análisis de las grabaciones de inicio (grupos diferentes).....	256
5.3.4.2. Resultados conjuntos de las grabaciones de inicio (grupos diferentes).....	262
5.3.4.3. Análisis de las grabaciones de salida (grupos diferentes).....	264
5.3.4.4. Resultados conjuntos de las grabaciones de salida (grupos diferentes).....	272
5.3.4.5. Comparativa entre las grabaciones de inicio y de salida (grupos diferentes) .....	274
5.3.4.6. Análisis de las grabaciones de salida (grupos de juego).....	277

5.3.4.7. Comparativa de las dos grabaciones de salida (grupos diferentes y grupos de juego).....	283
5.3.5. Grabaciones de la clase de 6ºB.....	286
5.3.5.1. Análisis de las grabaciones de inicio.....	287
5.3.5.2. Resultados conjuntos de las grabaciones de inicio.....	292
5.3.5.3. Análisis de las grabaciones de salida.....	294
5.3.5.4. Resultados conjuntos de las grabaciones de salida .....	301
5.3.5.5. Comparativa entre las grabaciones de inicio y de salida .....	303
5.3.6. Comparativa entre las grabaciones de 6ºA y 6ºB.....	306
5.4. ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS.....	310
5.4.1. Resultados de la clase de 5ºA .....	311
5.4.2. Resultados de la clase de 5ºB.....	322
5.4.3. Comparativa entre 5ºA y 5ºB.....	331
5.4.4. Resultados de la clase de 6ºA.....	333
5.4.5. Resultados de la clase de 6ºB.....	343
5.4.6. Comparativa entre 6ºA y 6ºB.....	352
VI. RESULTADOS.....	355
6.1. INTRODUCCIÓN.....	357
6.2. RESUMEN DE LOS RESULTADOS.....	357
6.2.1. Resultados del diario de aula.....	357
6.2.2. Resultados de las grabaciones.....	361
6.2.3. Resultados de los cuestionarios.....	367
6.3. TRIANGULACIÓN DE DATOS.....	371
6.3.1. Funcionamiento de las propuestas didácticas.....	372
6.3.2. Cumplimiento de los objetivos didácticos a través del enfoque oral.....	375
6.3.2.1. Aprendizaje de la lengua oral mediante tareas.....	375
6.3.2.2. El trabajo en grupos.....	377
6.3.3. El aprendizaje y la adquisición de la competencia comunicativa oral.....	379
6.4. Consideraciones finales.....	387
VII. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	391
7.1. CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	393
7.2. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS.....	403
VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	407
IX. ANEXOS.....	415

## Índice de figuras, gráficos y tablas

Figura 2-1: Competencias de tipo estratégico.....	28
Figura 2-2: Competencias específicas.....	29
Figura 2-3: Un único triángulo múltiple.....	29
Figura 2-4: La estrella comunicativa.....	30
Figura 2-5: Rombo estable de la competencia comunicativa.....	30
Gráfico 2-1: Resultados de la evaluación de sexto de primaria en lengua inglesa.....	48
Gráfico 2-2: Evolución de la puntuación media global en lengua inglesa.....	49
Gráfico 2-3: Resultados de la evaluación de cuarto de ESO en lengua inglesa.....	50
Tabla 4-1: Nivel de inglés de los alumnos de 5ºA.....	74
Tabla 4-2: Faltas de asistencia de los alumnos de 5ºA.....	75
Tabla 4-3: Descripción de cada alumno de 5ºA.....	77
Tabla 4-4: Nivel de inglés de los alumnos de 5ºB.....	77
Tabla 4-5: Faltas de asistencia de los alumnos de 5ºB.....	78
Tabla 4-6: Descripción de cada alumno de 5ºB.....	81
Tabla 4-7: Nivel de inglés de los alumnos de 6ºA.....	82
Tabla 4-8: Faltas de asistencia de los alumnos de 6ºA.....	83
Tabla 4-9: Descripción de cada alumno de 6ºA.....	85
Tabla 4-10: Nivel de inglés de los alumnos de 6ºB .....	86
Tabla 4-11: Faltas de asistencia de los alumnos de 6ºB.....	86
Tabla 4-12: Descripción de los alumnos de 6ºB.....	88
Figura 4-1: Modelo montaje caballero.....	134
Tabla 5-1: Comparativa entre las grabaciones de inicio y salida de 5ºA.....	228
Tabla 5-2: Comparativa entre las grabaciones de inicio y salida de 5ºB.....	248
Tabla 5-3: Comparativa entre las grabaciones de inicio y salida de 6ºA.....	275
Tabla 5-4: Comparativa entre las dos grabaciones de salida.....	285
Tabla 5-5: Comparativa entre las grabaciones de inicio y salida de 6ºB.....	303
Gráfico 5-1: Grado de satisfacción de la propuesta (5ºA).....	312
Gráfico 5-2: Valoración del aprendizaje (5ºA).....	313
Gráfico 5-7: Grado de comodidad respecto a las exposiciones orales (5ºA).....	314
Gráfico 5-3: Grado de satisfacción con el trabajo en grupo (5ºA).....	315
Gráfico 5-4: Grado de satisfacción de la propuesta (5ºB).....	323
Gráfico 5-5: Valoración del aprendizaje (5ºB).....	324

Gráfico 5-6: Grado de comodidad respecto a las exposiciones orales (5°B).....	325
Gráfico 5-7: Grado de satisfacción con el trabajo en grupo (5°B).....	326
Gráfico 5-8: Grado de satisfacción de la propuesta (6°A).....	334
Gráfico 5-9: Valoración del aprendizaje (6°A).....	335
Gráfico 5-10: Grado de comodidad respecto a las exposiciones orales (6°A).....	336
Gráfico 5-11: Grado de satisfacción con el trabajo en grupo (6°A).....	336
Gráfico 5-12: Grado de satisfacción de la propuesta (6°B).....	344
Gráfico 5-13: Valoración del aprendizaje (6°B).....	345
Gráfico 5-14: Grado de comodidad respecto a las exposiciones orales (6°B).....	345
Gráfico 5-15: Grado de satisfacción con el trabajo en grupo (6°B).....	346

# **I. INTRODUCCIÓN**



## I. INTRODUCCIÓN

### 1.1. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

Llevo muchos años vinculada a la enseñanza. Obtuve la diplomatura en profesora de Educación Primaria en la especialidad de inglés y ejercí durante algunos años como sustituta en escuelas públicas. A lo largo de esos años, me di cuenta de que mi nivel de inglés era bastante deficiente y que, por alguna razón, no estaba enseñando lo correcto porque los alumnos seguían sin aprender la lengua inglesa.

Decidí ir a Estados Unidos, entre otras cosas, para aprender bien la lengua. Tuve la suerte de conseguir una beca en la Universidad de Indiana, a través de un programa que ofrecía la Universidad de Barcelona, la cual me permitía tomar clases en cualquier departamento a nivel de máster y/o doctorado y, a la vez, enseñar español como segunda lengua en la universidad.

A partir de ese momento, mi interés sobre todo lo que envuelve la adquisición de segundas lenguas (terceras en el caso de Cataluña) creció en gran proporción. Tomé varias clases sobre el tema en la universidad, enseñé conversación en español como segunda lengua en tercer curso de universidad y aprendí mucho inglés a lo largo de dos años. Mientras enseñaba español oral, usaba soporte escrito porque así lo exigía la programación de la universidad, pero los alumnos ya tenían un cierto nivel y aprendían mucho más español y estaban más motivados en las actividades realizadas oralmente.

Al volver a España, aprobé las oposiciones como especialista de inglés en Educación Primaria y volví a ejercer como maestra, trabajo que sigo realizando en la actualidad. Detecté que, aunque mi nivel de inglés era muy alto, los alumnos seguían sin aprender la lengua. En esa época la enseñanza del inglés se empezaba en tercer curso de educación primaria y se basaba en que los niños asociaran unos sonidos a unas letras, palabras y frases sin sentido para ellos y más aún cuando la relación sonido-grafía en lengua inglesa se aleja considerablemente de esa relación en lengua castellana y catalana.

Quería conocer más sobre el tema y proponer posibles soluciones, razón por la que inicié el programa de doctorado en "*Ensenyament de les Llengües i la Literatura*". De las clases que tomé y la orientación de mi director de tesis, nació la idea de formular una propuesta didáctica basada principalmente en la lengua oral en el ciclo superior de educación primaria.

Un niño, al nacer, aprende la lengua materna oralmente. Está en contacto continuo con la misma y desarrolla la comprensión oral para poder más tarde expresarse oralmente. La comprensión y expresión escritas son posteriores, cuando ya está escolarizado y domina la parte oral. La propuesta



didáctica que formulé partía de la misma premisa: los alumnos deben desarrollar su comprensión oral para poder expresarse oralmente. Una vez tengan estas dos destrezas adquiridas, podrán entender y asimilar la comprensión y expresión escritas.

Para diseñar la propuesta, partí de la idea de que una lengua se aprende usándola, no aplicando sus reglas teóricas, y es por esa razón que preparé actividades muy lúdicas y motivadoras en las cuales los alumnos se encuentran inmersos fónicamente en esa lengua durante las sesiones dedicadas a la misma, tienen interlocutores habituales porque deben hablar la lengua entre ellos y con el profesor en todo momento, y están usándola en contextos significativos, es decir, tienen que “hacer algo” con la lengua inglesa para alcanzar diversas metas.

Para el diseño de la propuesta didáctica, seguí el currículum propuesto por la LOGSE, ley vigente entonces. Desde entonces ha habido diversas leyes en educación. A nivel estatal se aprobó la LOE (Ley Orgánica de Educación) el 3 de mayo de 2006, que fue sustituida en Cataluña por la LEC (Ley de Educación de Cataluña) aprobada el 10 de julio de 2009 y que han sido sustituidas a nivel estatal por la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) aprobada el 9 de diciembre de 2013. En el 2007 se presentó una nueva ordenación de las enseñanzas en educación primaria en Cataluña basada en las competencias básicas.

En el marco teórico, he incluido una breve descripción de las dos leyes vigentes en la actualidad, LOE y LOMCE, centrándome en las competencias y en la enseñanza de la lengua extranjera. En los documentos consultados, la LOMCE no desarrolla cada competencia y, de momento, no se ha presentado un despliegue del currículum referido a las competencias ni a la LE. El currículum vigente en Cataluña es el que fue presentado en junio del 2009 y es en el que se basarán los objetivos y contenidos de la propuesta didáctica.

En un principio, debía realizar el pilotaje de la propuesta didáctica durante el curso escolar 2003-2004 pero, debido a problemas familiares, lo tuve que posponer. La recogida de datos no la he realizado hasta el curso 2011-2012, aunque he llevado a cabo la propuesta didáctica desde el curso 2003-2004. Durante los primeros siete años, la realicé tal y como estaba planteada en el proyecto de tesis. El año que recogí los datos modifiqué la segunda propuesta porque estaba diseñada para ser realizada con media clase y la adapté para hacerla con el grupo entero. En la introducción de la segunda propuesta están descritos los cambios.

## 1.2. ESTRUCTURA DE LA TESIS

La presente tesis está estructurada en nueve capítulos: la introducción, el marco teórico, el planteamiento de la investigación, la acción didáctica, el desarrollo y análisis de datos, los resultados, las conclusiones de la investigación, las referencias bibliográficas y los anexos.

El capítulo I, la introducción, incluye dos apartados. El primero es la justificación e interés de la investigación, donde se explica lo que motivó la necesidad de realizar esta investigación por no existir una metodología específica para trabajar la competencia oral en el ciclo superior de educación primaria. El segundo es la estructura de la tesis, donde se explica qué incluye cada capítulo de la misma.

El capítulo II, el marco teórico, se divide en tres apartados que consideramos necesarios para fundamentar nuestra investigación. El primero se centra en la competencia comunicativa: se define el término, se describe la evolución de los diferentes modelos sobre esta competencia y se explican las competencias básicas y las competencias claves presentes en las leyes de educación vigentes. El segundo se centra en la comunicación oral: se explica a qué nos referimos cuando hablamos de pronunciación, se define el concepto de interlengua, se expone como la mediación del lenguaje escrito es un factor crítico en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera oral, se explica la importancia de usar un *input* abundante, comprensible y significativo, y se describen los códigos lingüísticos y culturales que necesitamos considerar y tener presentes como especialistas al enseñar la lengua inglesa oral. El tercero se centra en el enfoque oral: se describen los antecedentes, se explica la evolución de la enseñanza de la lengua extranjera a través de las diferentes leyes de educación aprobadas desde que se redactaron las primeras propuestas en el proyecto de tesis de la investigadora y se define el enfoque oral en lengua extranjera, explicando la metodología que se sigue, describiendo el papel que debe tener el maestro y describiendo los recursos y estrategias necesarios para ponerlo en práctica.

El capítulo III incluye el planteamiento de la investigación dividido en dos apartados. En el primero, se explican los objetivos que nos planteamos con esta investigación. En el segundo, se describe la metodología seguida para llevar a cabo la investigación: se explica el porqué se realiza una investigación acción, se describen las fases que se siguen para llevarla a cabo y se explican los instrumentos de recogida de datos. Los instrumentos son tres: el diario de aula, escrito por la propia investigadora; las grabaciones de inicio y de salida a todos los grupos de cada una de las cuatro clases analizadas; y los cuestionarios contestados por los alumnos en los cuales deben valorar las dinámicas de aula y las dinámicas de los juegos así como sus sensaciones respecto al aprendizaje.

El capítulo IV está dedicado a la acción didáctica e incluye dos apartados. El primero se refiere al contexto escolar y en él se describe el perfil del centro así como el perfil de cada uno de los cuatro grupos-clase estudiados. El segundo se refiere a la propuesta didáctica. Primeramente, se justifica siguiendo los principios del enfoque oral y se definen los objetivos didácticos comunes a ambos proyectos. Seguidamente, se explica y se justifica la articulación de la propuesta dividida en dos juegos, “*Agent's game*” y “*The castle adventure*”, las fuentes usadas para su redacción y cómo contribuye el área de lengua inglesa a la adquisición de las competencias básicas. Finalmente, se describe cada uno de los dos juegos, explicando las competencias básicas que desarrollan, los objetivos específicos planteados, los contenidos que trabajan, cómo se lleva a cabo la evaluación, en qué consiste cada propuesta y la descripción de las actividades. Para el desarrollo del primer juego, se describe detalladamente cada una de las sesiones; para el segundo juego, se explican las diferentes pruebas que los alumnos pueden realizar en cada casilla.

El capítulo V incluye el desarrollo y el análisis de datos que, después de una breve introducción, se desglosan en tres apartados correspondientes a los tres instrumentos de recogida de datos. Respecto al análisis del diario de aula, se estudian los resultados de cada uno de los tres apartados incluidos en el mismo referentes a cada clase y se comparan por niveles. Los apartados se refieren al desarrollo de las sesiones, a las incidencias y anécdotas recogidas, y a las sensaciones experimentadas por la investigadora. Respecto a las grabaciones, se detallan clase por clase: se analizan las grabaciones de inicio de cada uno de los seis grupos presentes en el aula y se comparan entre ellas; se sigue el mismo proceso con las grabaciones de salida para finalmente comparar las grabaciones de octubre con las de junio. Asimismo se comparan los resultados finales por niveles, quinto por un lado y sexto por otro. Las grabaciones se analizan teniendo en cuenta nueve aspectos diferenciados: el tiempo transcurrido y el número de frases y/o elementos dichos, los errores de léxico cometidos, la fluidez del discurso, los errores de pronunciación presentes, las reparaciones realizadas, las estrategias de interacción usadas entre los miembros de los grupos, la creatividad manifestada en sus exposiciones orales, la complejidad sintáctica y léxica mostrada por los aprendices, y el lenguaje corporal observado. Respecto a los cuestionarios, se computan los resultados de las cuatro preguntas cerradas y se valoran teniendo en cuenta los comentarios incluidos por los alumnos; asimismo se analizan los comentarios de las cuatro preguntas abiertas en las cuales los estudiantes pueden valorar las propuestas y escribir sus sensaciones.

El capítulo VI se dedica a los resultados. Después de la introducción, se incluye un resumen de los resultados obtenidos en el capítulo anterior sobre cada uno de los tres instrumentos de recogida de datos comparando ambos niveles. Se continúa con la triangulación de los datos, redactando las

conclusiones sobre la acción didáctica llevada a cabo. Para terminar, se incluyen las consideraciones finales teniendo en cuenta las competencias redactadas en el marco teórico.

El capítulo VII expone las conclusiones de la investigación. Partiendo de los objetivos planteados en el capítulo III, se analiza y se valora el grado de cumplimiento de los mismos. Igualmente se redactan las implicaciones pedagógicas que supone el enfoque oral en la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa oral en el aula, así como las investigaciones futuras que se pueden llevar a cabo.

El capítulo VIII contiene las referencias bibliográficas que se han ido mencionando a lo largo del trabajo de investigación.

El capítulo IX incluye los ocho anexos: la transcripción del diario de aula, la transcripción de las grabaciones, los modelos de los cuestionarios usados, los materiales para la propuesta “*Agent's game*”, los materiales para la propuesta “*The castle adventure*”, los cuestionarios realizados por los alumnos, las grabaciones realizadas a los estudiantes y otras grabaciones puntuales. Los tres primeros se presentan en formato papel; los otros cinco se presentan en formato digital.



## **II. MARCO TEÓRICO**



## II. MARCO TEÓRICO

### 2.1. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

En la actualidad, conviven dos leyes de Educación: Ley Orgánica de Educación (LOE, publicada el 4 de mayo de 2006 en el BOE) y Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, publicada el 10 de diciembre de 2013 en el BOE). El *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya* estableció la ordenación de las enseñanzas de la educación primaria en un Decreto publicado el 29 de junio de 2007 en el DOGC basado en la LOE donde se incorporaba por primera vez en una reforma educativa el término “competencias” básicas. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte establece el currículum básico de la Educación Primaria en un Real Decreto publicado el 1 de marzo de 2014. Las competencias pasan a denominarse “competencias” o “competencias clave”. En ambos decretos, entre estas competencias se incluye la competencia o comunicación lingüística, competencia en la cual se centra nuestra propuesta didáctica. Diversos estudios en didáctica de la lengua, incluyen esta competencia dentro de una más amplia: “competencia comunicativa”.

En este capítulo queremos analizar el término *competencia comunicativa* desde diferentes perspectivas, desde la definición estricta de sus términos hasta la que propone el Instituto Cervantes avalada por diferentes estudios lingüísticos, pudiendo así analizar lo que implica el término y su relación con las competencias básicas y competencias clave que deben adquirir los alumnos al acabar la educación primaria.

Haremos una descripción de los diversos enfoques sobre competencia comunicativa, basándonos en la tesis de Iglesias (2010), desde que Hymes lo acuñara en 1971 hasta la actualidad, para enmarcar las competencias básicas y las competencias clave dentro de este marco teórico.

#### 2.1.1. Definición del término

Referido a la cuestión que nos ocupa, en el diccionario de la Real Academia Española de la lengua (RAE) encontramos la siguiente definición de competencia: “*Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado*” y las siguientes de comunicativa: “*Que tiene aptitud o inclinación y propensión natural a comunicar a alguien lo que posee*”, en la primera entrada, y “*Fácil y accesible al trato de los demás*”, en la tercera entrada.

Si las combinamos, la definición resultante podría ser: “*Pericia, aptitud, idoneidad y propensión natural a comunicar algo a alguien con un trato fácil y accesible*”.



Esta definición lleva intrínsecos unos principios pedagógicos que intentaremos abordar, desde la aparición de las competencias en el mundo académico hasta nuestros días, teniendo en cuenta la perspectiva de la didáctica de las lenguas extranjeras, tema que nos atañe, y su relación con las competencias básicas establecidas por el *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya* y las competencias clave establecidas por el Gobierno de España.

Según el Instituto Cervantes: “*La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación*”.

En esta definición, a diferencia de las definiciones estrictas de los dos términos, se incluye el contexto socio-histórico y cultural como factor importante para que tenga lugar la comunicación. A través de los diferentes modelos de competencia comunicativa, mostraremos cómo se incluyen todos los elementos definidos en las diversas competencias propuestas en los estudios realizados a lo largo de los años.

### **2.1.2. Evolución de los modelos de competencia comunicativa**

La teoría de los actos de habla de Austin (1962) abogaba por la importancia del contexto y de la situación para que hubiera comunicación, junto con la intencionalidad. Postulaba que al emitir un enunciado se realizan tres actos:

- *Locucionario*: expresión con un significado.
- *Ilocucionario*: intención del hablante.
- *Perlocucionario*: la acción resultante.

Su discípulo Searle (1969) considera que todos los actos son ilocucionarios y distingue entre contenido proposicional y fuerza ilocucionaria.

Por otro lado, Grice (1975) formuló en 1967 el principio de cooperación según el cual, en los intercambios comunicativos, los participantes hacen esfuerzos de cooperación y tienen un propósito o un conjunto de propósitos comunes.

Hymes (1971) recogió las aportaciones de estos dos autores, Austin (1962) y Grice (1975), para presentar un enfoque que se ocupara de estudiar las reglas de una lengua dentro de los diversos contextos sociales en los que se realizan los actos de habla. Acuñó el término de competencia

comunicativa definiéndola como el conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. En sus propias palabras, la competencia comunicativa se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma», es decir, los enunciados deben ser correctos gramaticalmente y aceptados socialmente.

Savignon (1972) utilizó la expresión *competencia comunicativa* para referirse a la capacidad de los aprendices de una segunda lengua para comunicarse con los compañeros de clase haciendo un uso significativo de la lengua, en contraposición a la repetición de diálogos o las actividades de *multiple choice*.

Canale & Swain (1980) postulaban cuatro competencias paralelas:

- *La competencia gramatical*: relacionada con el dominio del código lingüístico.
- *La competencia socio-lingüística*: centrada en la adecuación del significado y la forma del discurso.
- *La competencia discursiva*: relacionada con la cohesión y coherencia en el contenido.
- *La competencia estratégica*: en referencia a los recursos necesarios para superar obstáculos durante la comunicación.

Asimismo, Canale & Swain propusieron una aplicación didáctica de estas competencias en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Para ellos, los estudiantes tienen que usar la lengua en situaciones auténticas mediante actividades orientadas a la habilidad de uso y al conocimiento dentro de un enfoque comunicativo. Las actividades deben ser más receptoras al inicio del aprendizaje de una lengua extranjera y principalmente productivas a medida que progresen los aprendices.

En su modelo de competencia comunicativa, Van Ek (1993), después de varias revisiones (1975, 1991), añadió dos competencias más a las postuladas por Canale & Swain:

- *La competencia socio-cultural*: referida a la capacidad de utilizar una determinada lengua según las referencias culturales, los usos convencionales de la misma y los comportamientos no verbales de la comunidad de habla.
- *La competencia social*: referida a la voluntad y habilidad que ha de tener un hablante para interactuar con otros hablantes.

El modelo de Bachman (1990), en la enseñanza de segundas lenguas, no presenta las diferentes competencias al mismo nivel, sino de manera jerárquica. La diferencia más significativa es que sitúa a la competencia estratégica fuera de la competencia comunicativa, en un plano más general que abarca todas las competencias.

El marco europeo común de referencia para las lenguas (MRE) publicado por el Consejo de Europa en el año 2001 describe lo que se tiene que aprender de una lengua extranjera para poder comunicarse, tanto referido a los conocimientos como a las habilidades, teniendo en cuenta el contexto cultural en el cual se usa la lengua objeto de estudio. También define los diferentes niveles de dominio de una lengua para poder homologar las certificaciones siguiendo los mismos criterios dentro de la Comunidad Europea y facilitar así la movilidad entre países.

El MRE divide las competencias del usuario o alumno en dos bloques: Las competencias generales y las competencias comunicativas de la lengua.

Por un lado, las competencias generales se refieren al saber, saber hacer, saber ser y saber aprender del país o países en los cuales se habla la lengua objeto de estudio. Es decir, la competencia de un individuo dependerá tanto del conocimiento de los hechos y de la cultura como de las destrezas y habilidades prácticas e interculturales que tenga de ese o esos países, así como de la personalidad y la actitud del hablante y de su capacidad para aprender, es decir, su capacidad de ir incorporando nuevos conocimientos a los ya aprendidos.

Por otro lado, las competencias comunicativas de la lengua tienen los siguientes componentes:

- *Las competencias lingüísticas:* conocimiento de los recursos formales de la lengua y su capacidad para utilizarlos.
- *La competencia sociolingüística:* conocimientos y destrezas de la lengua relacionadas con su conocimiento sociocultural.
- *Las competencias pragmáticas* subdivididas en:
  - *Competencia discursiva:* organización, estructuración y ordenación de los mensajes.
  - *Competencia funcional:* funciones comunicativas de los mensajes.
  - *Competencia organizativa:* los mensajes son secuenciados según la interacción y la transacción.

Para que haya eficacia comunicativa, los alumnos deben haber adquirido las competencias generales y las comunicativas, así como la capacidad de ponerlas en práctica usando las estrategias necesarias.

Respecto a las estrategias metodológicas, el MRE presenta diversas opciones para dar flexibilidad de adaptación y adecuación de las mismas según las circunstancias y necesidades de cada comunidad de habla. En referencia a las actividades lingüísticas, presentan actividades orales y escritas de producción, de recepción, de interacción y de mediación.

El modelo de De Arriba & Cantero (2004) parte del concepto de “mediación lingüística” presentado en el MRE en el cual se afirma que las actividades lingüísticas que tienen que ver con la recepción, la producción, la interacción y la mediación activan la competencia lingüística y comunicativa del aprendiz de una lengua extranjera. Después de analizar la mediación personal (oral) y la mediación textual (escrita) y las actividades específicas en las que se concretan -las microhabilidades, las cuales dan sentido a la mediación lingüística en la clase de LE-, postulan la existencia de una competencia mediadora que también debería formar parte de las subcompetencias que configuran la competencia comunicativa en LE. Así, la competencia lingüística, la competencia discursiva, la competencia mediadora y la competencia socio-lingüística, socio-cultural y social estarían al mismo nivel como subcompetencias de la competencia comunicativa. La competencia estratégica la sitúan en un plano superior, por encima de estas subcompetencias, al igual que hizo Bachman (1990). Esta competencia mediadora se ocupa de la relación entre los aprendices y del desarrollo de su capacidad para poder seguir un proceso mediador en cada actividad realizada.

El modelo de Cantero (2008) presenta la complejidad de la competencia comunicativa entendida como un todo que no es simplemente la suma de las partes y, además, añade una perspectiva en la cual se contempla el carácter multilingüe de cualquier hablante. En su modelo, Cantero presenta dos tipos de competencias: las de tipo estratégico y las específicas.

Dentro de las competencias de tipo estratégico encontramos cuatro:

- *Competencia lingüística*: capacidad de conocer y relacionar las unidades del código.
- *Competencia discursiva*: capacidad para elaborar (producción) y comprender (recepción) discursos orales y escritos, atendiendo a la coherencia y a la cohesión.
- *Competencia cultural*: capacidad para adecuarse a las intenciones reflejadas en el discurso, así como a los contenidos culturales específicos.

- *Competencia estratégica*: capacidad para integrar los saberes y habilidades presentes en las otras competencias, adaptándolos a los nuevos contextos comunicativos.

Estas competencias las presenta formando un triángulo invertido en el centro del cual se encuentra la competencia estratégica ya que es el motor que relaciona las otras competencias con el fin de gestionar las diversas situaciones comunicativas, mediante los recursos obtenidos a través de la experiencia en intercambios comunicativos a lo largo de los años.

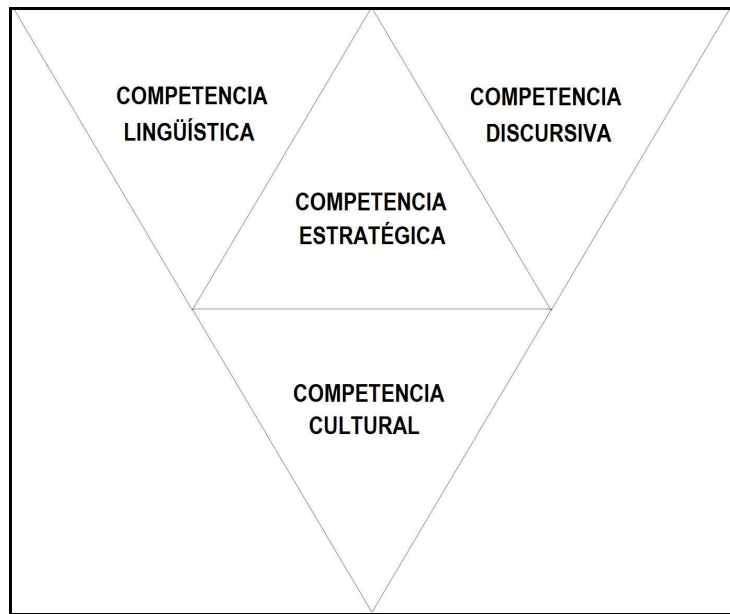


Figura 2-1: Competencias de tipo estratégico

Las competencias específicas que presenta también son cuatro:

- *Competencia productiva*: capacidad de producir discursos orales y escritos.
- *Competencia perceptiva*: capacidad de comprender discursos orales y escritos.
- *Competencia mediadora*: capacidad de comprender y hacer comprender el discurso a nivel lingüístico, discursivo y/o cultural.
- *Competencia interactiva*: capacidad de gestionar la comunicación con uno o más interlocutores.

Vuelve a presentar estas competencias dentro de un triángulo invertido en el centro del cual encontramos la competencia interactiva ya que la interacción comunicativa con otros hablantes es lo que permite la adquisición de una lengua.

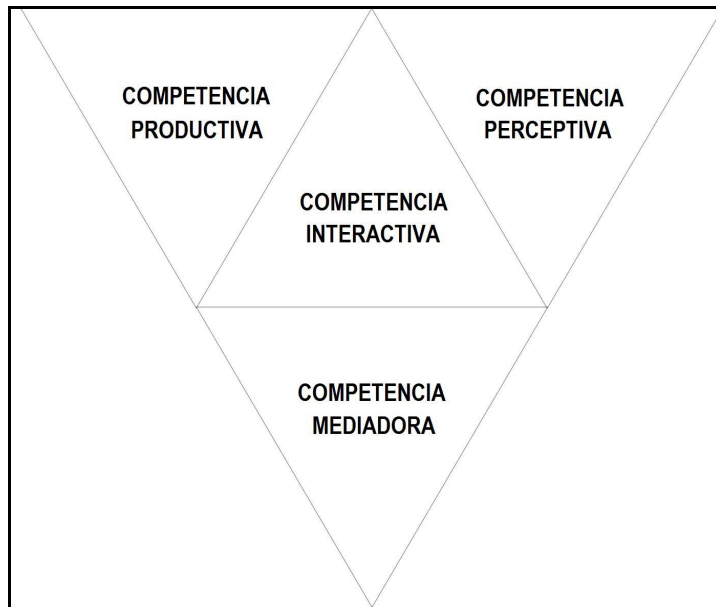


Figura 2-2: Competencias específicas

Estas cuatro competencias específicas están integradas dentro de cada una de las competencias de tipo estratégico, complementándose las unas a las otras, presentadas en un único triángulo múltiple. El distinto desarrollo de cada una de las estrategias y la relación entre ellas es lo que conocemos como *interlengua*.

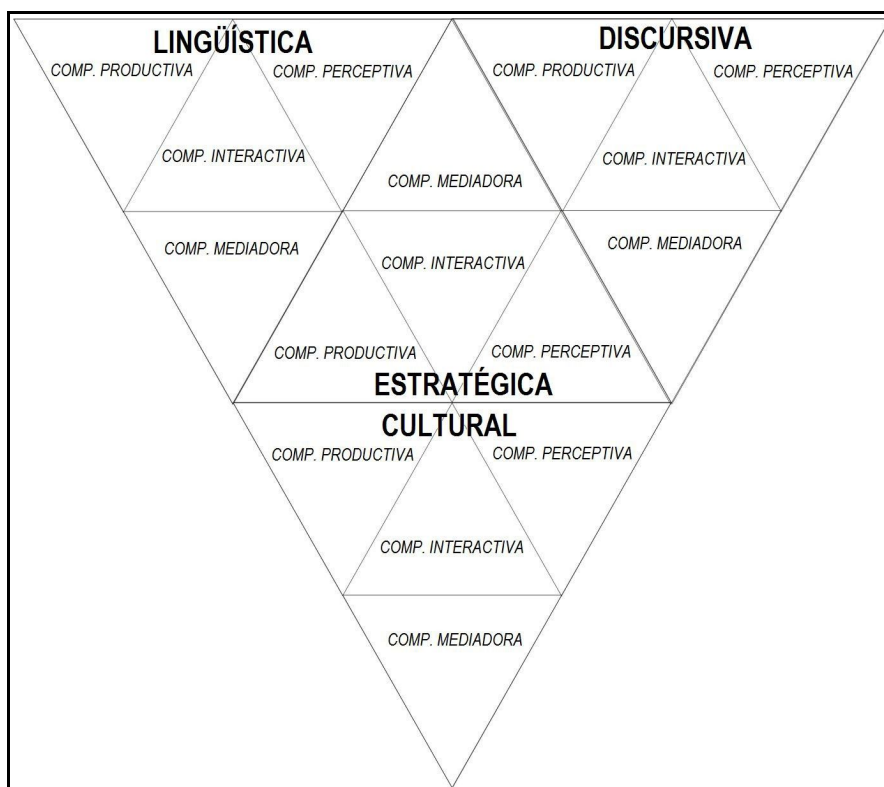


Figura 2-3: Un único triángulo múltiple

Este triángulo es válido para un único código, pero la realidad es muy distinta: los hablantes usan diversos códigos<sup>1</sup> y suelen conocer más de una lengua. Por esta razón, la competencia comunicativa de un hablante se va formando a través de diversos códigos que va adquiriendo y no puede ser representada por un único triángulo múltiple, sino por una estrella comunicativa en la cual cada punta representa un código distinto con su propio triángulo múltiple, aunque cabe recordar que existe interrelación entre todos ellos.

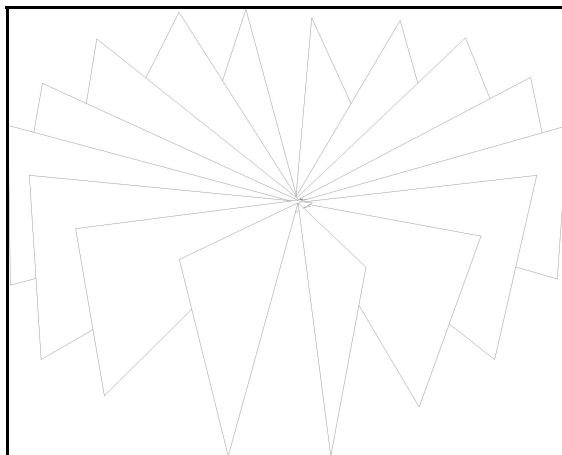


Figura 2-4: La estrella comunicativa

Finalmente presenta las competencias comunes a todas las puntas de la estrella. Son dos representadas con un rombo: la competencia estratégica -que permite gestionar- y la competencia cultural -que el hablante suele mantener aunque cambie de código. En la sociedad actual, el multilingüismo y la multiculturalidad deben potenciar el desarrollo de una *competencia intercultural* -frente a la simplemente cultural- que permita integrar y aceptar la diversidad cultural de cada código con actitudes positivas.

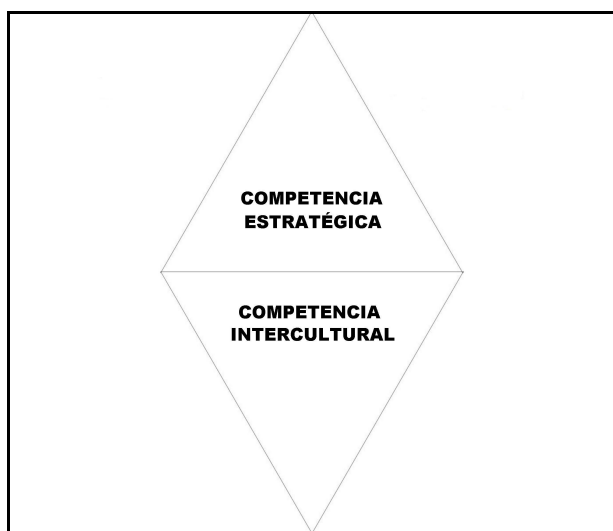


Figura 2-5: Rombo estable de la competencia comunicativa

<sup>1</sup> Véase apartado 2.2.5. para desarrollo de los códigos lingüísticos y culturales.

### 2.1.3. Las competencias básicas

El *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya* presentó en el 2007 la nueva ordenación de las enseñanzas en educación primaria, basada en la LOE que a su vez se basaba en el MRE. A partir de esta nueva ordenación, presentaron en el 2009 el currículum de educación primaria en el cual definen:

*“Competencia es la capacidad de utilizar conocimientos y habilidades, de manera transversal e interactiva, en contextos y situaciones que requieren la intervención de conocimientos vinculados a diferentes saberes, cosa que implica la comprensión, la reflexión y el discernimiento teniendo en cuenta la dimensión social de cada situación.”*<sup>2</sup> (Generalitat de Catalunya, 2009)

En educación infantil, los alumnos deben desarrollar nueve capacidades que se convierten en competencias en la educación primaria. Las competencias básicas son cuatro que a su vez se subdividen en un total de ocho, agrupadas en dos apartados, transversales y específicas.

Competencias transversales:

- Competencias comunicativas
  1. Comunicativa lingüística y audiovisual
  2. Artística y cultural
- Competencias metodológicas
  3. Tratamiento de la información y competencia digital
  4. Matemática
  5. Aprender a aprender
- Competencia personal
  6. Autonomía e iniciativa personal

Competencias específicas para convivir y habitar el mundo:

- Competencia de convivir y habitar el mundo
  7. Conocimiento e interacción con el mundo físico
  8. Social y ciudadana

---

<sup>2</sup> Traducido por la autora de la presente tesis.



Estas ocho competencias se enmarcan dentro de cuatro grandes ejes para garantizar la formación integral de los alumnos. Los ejes son:

- *Ser y actuar de manera autónoma*, es decir, que cada alumno construya su propia manera de ser y la use en las situaciones que se le planteen.
- *Pensar y comunicar* para favorecer la comprensión significativa de las informaciones y la construcción de conocimientos.
- *Descubrir y tener iniciativa* favoreciendo el uso de los conocimientos para interpretar la realidad y reflexionar sobre hechos y situaciones.
- *Convivir y habitar el mundo*, es decir, favorecer el desarrollo de habilidades sociales que les permitan ser ciudadanos activos en un mundo pluricultural.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben enmarcarse dentro de estos ejes favoreciendo la adquisición de las competencias básicas a través de los contenidos de las diferentes áreas del currículum.

La competencia comunicativa lingüística y audiovisual es la base de todos los aprendizajes y, a su vez, favorece el desarrollo de las otras competencias básicas. Desde el *Departament d'Ensenyament* se define como:

*“Saber comunicar oralmente (conversar, escuchar y expresarse), por escrito y con lenguajes audiovisuales, usando el propio cuerpo y las tecnologías de la comunicación (conocida como competencia digital), con gestión de la diversidad de lenguas, con el uso adecuado de diferentes soportes y tipos de texto y con adecuación a las diferentes funciones.”*<sup>3</sup> (DOGC, núm. 4915, 2007: 21827)

En el ámbito oral, esta competencia incluye la comprensión y expresión orales junto con la capacidad de conversar, así como el uso de lenguajes audiovisuales -el propio cuerpo o las tecnologías de la comunicación- para comunicarse.

#### **2.1.4. Las competencias clave**

En el Real Decreto por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte el 1 de marzo de 2014, se definen las competencias como:

---

3 Traducido por la autora de la presente tesis.

*“Capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.”* (BOE, núm.52, 2014: 19351)

Las competencias pasan a ser siete y ya no se denominan competencias básicas, sino competencias o competencias clave. Hay de dos tipos:

- Básicas
  1. Comunicación lingüística (C1)
  2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (C2)
- Transversales
  3. Competencia digital (C3)
  4. Aprender a aprender (C4)
  5. Competencias sociales y cívicas (C5)
  6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (C6)
  7. Conciencia y expresiones culturales (C7)

Las actividades de aprendizaje deben ir orientadas a avanzar en el aprendizaje de más de una competencia a la vez. Se potenciarán especialmente las competencias básicas, es decir, la comunicación lingüística y la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, aunque no definen cada competencia.

Esta nueva ordenación del currículum de primaria se centra mucho, en mi opinión, en los contenidos de las dos competencias que denominan básicas, pero centradas en el lugar de residencia del alumno. Pese a que mencionan el proceso de “globalización” de la sociedad actual, no se refleja este proceso dentro de las competencias mencionadas.

## **2.2. LA COMUNICACIÓN ORAL**

### **2.2.1. La pronunciación**

Cuando un libro de texto ofrece un apartado de *pronunciación*, suele presentar actividades basadas en la repetición de palabras que incluyen ese sonido aisladamente. Asimismo, cuando un profesor dice que enseña *pronunciación*, se acostumbra a referir a actividades basadas en la repetición de

sonidos aislados o dentro de palabras que lo contienen. Según Cantero (2003), este procedimiento no es eficaz por dos razones: primera, porque no siempre hay correspondencia entre el sonido y la grafía (*c*, *k*); segunda, porque cuando hablamos estamos realizando una actividad comunicativa significativa que va más allá de la simple pronunciación, ya que estructuramos el discurso con muchos más elementos. Enseñar pronunciación es enseñar una realidad inexistente en el habla oral espontánea y que además dificultará el paso hacia una fluidez oral inteligible. La corrección fonética tradicional para aprendices de una lengua extranjera se basa en esta metodología de enseñar sonidos aisladamente o, como mucho, de ciertas estructuras leídas y, por tanto, descontextualizadas y también en la colocación adecuada de la cavidad bucal (posición de la lengua, dientes y labios) para garantizar una pronunciación adecuada. Esto es inviable en una clase de lengua extranjera porque los alumnos no pueden pararse a pensar en cómo se pronuncia un sonido determinado o en cómo tienen que colocar la lengua, los labios y los dientes al producir un discurso oral porque no habría ninguna fluidez y probablemente no serían capaces de articular más de una palabra.

La perspectiva comunicativa, a diferencia de la corrección fonética tradicional, se centra en la dicción de la lengua extranjera, es decir, además de la pronunciación, se interesa por el acento, el ritmo y la entonación, fenómenos que organizan los sonidos dentro del discurso. Cantero (2003) los denomina *fenómenos suprasegmentales* porque afectan a varios sonidos a la vez. El *acento* es un fenómeno que pone de relieve las vocales tónicas, tanto de palabra como de frase, frente a las vocales átonas. Es un aspecto importante en la lengua inglesa porque las 19 vocales se convierten en una vocal neutra cuando son átonas. El *ritmo* se centra en los acentos a lo largo de una frase y la duración que hay entre ellos. En el caso del inglés, el ritmo lo marca el pie acentual, es decir, la distancia que hay entre vocales tónicas. La *entonación* es la melodía del habla. La voz tiene timbre, intensidad y tono; la sucesión de tonos es lo que conocemos como entonación. Es necesario trabajar todos estos aspectos de la lengua oral integrados dentro de las actividades propias de la clase y no en sesiones especiales o en lugares diferentes desligados del contexto normal y natural del aula.

Si se trabaja la dicción correctamente, enfatizando el acento, el ritmo y la entonación en la LE a través de la lengua oral sin desvincularlos de la actividad diaria, conseguiremos que los alumnos mejoren progresivamente su *fluidez* oral. Los profesores de lenguas extranjeras suelen “ignorar” este apartado porque lo encuentran demasiado complicado y, como mucho, se limitan a trabajar el ritmo y la entonación de frases aisladas partiendo de un texto escrito. En cambio, son unos aspectos de la lengua oral muy relevantes e importantes para poder entender la lengua objeto y llegar a adquirir una buena, o por lo menos correcta, fluidez oral, es decir, llegar a conseguir una

competencia comunicativa eficaz para poder comunicarse oralmente y de manera inteligible con hablantes de dicha lengua.

### **2.2.2. El concepto de interlengua**

Un concepto clave que los profesores de lenguas extranjeras deberían tener muy claro es el de *interlengua*. Este concepto lo creó un lingüista americano, Larry Selinker (1972), al darse cuenta de que los aprendices de una segunda lengua construían un sistema lingüístico que tenía elementos de su L1, pero que en numerosas ocasiones se alejaba de estos sin pertenecer tampoco a los de la LE. Por tanto, la *interlengua* es un sistema lingüístico único para cada estudiante, diferente del que tienen el resto de sus compañeros. Lo que hace el alumno es construir un sistema abstracto de reglas lingüísticas que afectan la comprensión y la expresión en la lengua extranjera. Este sistema es permeable y se deja influenciar tanto externamente –a través del *input* que recibe- como internamente –mediante interferencias y transferencias de su L1. También es necesario tener en cuenta que es un proceso transitorio porque los alumnos estarán reestructurándolo continuamente, añadiéndole o sacándole reglas (Ellis, 1997). Evidentemente es un concepto muy amplio y comprende un periodo muy largo, pero es un concepto primordial para entender que nuestros alumnos no están cometiendo errores uno detrás de otro, sino que tienen su propia y particular manera de entender y expresarse en esta lengua que están aprendiendo. Un hecho que se da en los estudiantes de una lengua extranjera es el de la *fosilización*, es decir, en un momento determinado de su aprendizaje ya no pueden incorporar más elementos de la LE y la fosilizan. Según Selinker (Ellis, 1997), sólo un cinco por ciento de los aprendices de una lengua extranjera llegan a tener las mismas competencias que los hablantes nativos. Este proceso es interesante porque nunca se da en la L1, ni siquiera en los hablantes bilingües siempre que hayan aprendido la segunda lengua antes de los seis años y tengan interlocutores habituales y diferentes en ambas lenguas. Nuestra labor como formadores es darles las estrategias necesarias para que su interlengua sea cada vez más inteligible y lleguen a una competencia comunicativa tanto oral como escrita aceptable al finalizar la ESO (Educación Secundaria Obligatoria), intentando evitar a toda costa la fosilización en los primeros estadios del aprendizaje para favorecer una competencia cada vez más parecida a la de un nativo en los años posteriores.

### **2.2.3. La mediación del lenguaje escrito como factor crítico**

La necesidad de que la enseñanza sea exclusivamente oral viene dada por el hecho de que hay una diferencia muy grande entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral, aunque siempre se enseñen juntos y como complementarios. Según Cantero (2003), el lenguaje oral es un lenguaje natural, es decir, es

hablado, dialogado, interactivo, negociado, inmerso en un contexto comunicativo. Contrariamente, el lenguaje escrito es un lenguaje artificial, es decir, es visual, gráfico, sin negociación, unidireccional, descontextualizado. Es un lenguaje creado por el hombre y con unas normas estrictas a seguir, fruto de unas necesidades específicas, pero que ha nacido a partir de una lengua oral. A menudo se cree que la lengua oral es una degradación de la lengua escrita; sin embargo, el proceso es inverso: a cada lengua oral le corresponde una lengua escrita. La idea de basar la enseñanza de una lengua extranjera en la parte escrita es errónea; sería como empezar una casa por el tejado porque estaríamos enseñando a interpretar unos símbolos, pero no a usar esta lengua como vehículo de comunicación oral.

Asimismo, el paso del lenguaje escrito a fluidez oral es muy difícil porque es una actividad reflexiva e intelectualizada la cual presupone un esfuerzo muy grande por parte del alumno. Aprender una lengua oralmente es más fácil porque este esfuerzo se ve considerablemente reducido. Primero de todo, hay que aprender a escuchar, es decir, el estudiante tiene que familiarizarse con la lengua objeto de estudio. Una vez se ha adquirido a nivel oral, se puede introducir la parte lecto-escritora; si el proceso se realiza a la inversa, el alumno tiende a aplicar las normas de su L1 y lee y escribe según las reglas de esa lengua que ya conoce. Para un niño, e incluso para un adulto, no siempre es fácil entender que, por ejemplo, la lengua inglesa se escribe diferente de cómo se pronuncia. En lengua castellana, una vez aprendida la transferencia sonido-grafía, se lee tal como se escribe, pero hay que recordar que este proceso se hace partiendo de la lengua oral. Hay que tener en consideración además que las divergencias entre la lengua oral y la lengua escrita son inacabables en cualquier lengua. Por ejemplo, en lengua catalana escribimos la *l* geminada, *ll*, pero la pronunciamos como una *l*; en lengua castellana, no se suele diferenciar la *ll* de la *y*. Cuando leemos, lo hacemos a partir de como hablamos, a partir de nuestro propio conocimiento de la lengua oral, aplicando lo que hemos aprendido a través de la experiencia, no aplicando las reglas de pronunciación que nos han enseñado a partir de la lengua escrita.

#### **2.2.4. La importancia del *input***

Para poder adquirir una buena competencia comunicativa, los alumnos tienen que recibir mucho *input*, es decir, estar expuestos el máximo tiempo posible a la lengua objeto de estudio, aunque lo que es importante no es la cantidad que reciban, sino la calidad. Para que el estudiante pueda adquirir la lengua, tiene que ser capaz de construir su propio conocimiento de la lengua y este proceso sólo tiene lugar si el *input* tiene dos características especiales (Lee & VanPatten, 1995): en primer lugar, tiene que ser *significativo*, es decir, el mensaje que se comunica tiene que llevar implícita o explícitamente alguna información que interese al oyente porque así le prestará atención;

en segundo lugar, tiene que ser *comprensible*, es decir, el que escucha tiene que entender buena parte de aquello que oye para que haya comunicación y poderlo integrar y añadirlo al conocimiento previo que ya tiene de esa lengua y así ir construyendo su propia red mental en esa LE.

Para que el *input* sea comprensible, el profesor tiene que hablar de una determinada manera a sus alumnos, simplificando al máximo el *input* para facilitar el entendimiento y posterior adquisición del mismo. Algunas de las características son las siguientes:

- usar expresiones cortas y simples
- hablar pausadamente
- usar el vocabulario adecuado
- repetir a menudo las mismas estructuras
- limitar el uso de pronombres
- hacer numerosas comprobaciones en forma de preguntas

### **2.2.5. Códigos lingüísticos y culturales**

La lengua oral no es un sistema cerrado, sino todo lo contrario. Es un conjunto indefinido de sistemas que se relacionan al interactuar con las personas empleando varios códigos a la vez. Estos códigos lingüísticos y culturales se dividen en dos grupos: códigos verbales y códigos no verbales (Cantero, 1998, 2003, 2004).

#### **Códigos verbales**

- *Códigos prelingüísticos*: se refiere a los fenómenos suprasegmentales<sup>4</sup> (acento, ritmo y entonación), junto con otros elementos que permitan la comprensión (o no) mutua, como por ejemplo el acento extranjero.
- *Códigos lingüísticos*: no todos los hablantes de una misma lengua usan las mismas variedades lingüísticas. Por ejemplo, el inglés que se habla en Inglaterra no es el mismo que el hablado en la India o en Estados Unidos. Estas “variedades” pueden ser de tres tipos:
  - *Variedades dialectales*: Los idiomas presentan diferentes dialectos según la zona geográfica en la que se encuentren. Los dialectos suelen ser cercanos unos a otros y los hablantes de diferentes variedades suelen entenderse entre ellos, como sucede con los dialectos del catalán o del castellano. Sin embargo, los dialectos pueden ser tan

---

4 Los fenómenos suprasegmentales se explican en el apartado 2.2.1.

diferentes que no haya inteligibilidad entre los hablantes, como sucede con los dialectos alemanes o italianos.

- *Variedades diastráticas*: se refieren al estrato social según el nivel cultural de los hablantes. Solemos diferenciar entre “lengua culta” y “lengua vulgar”.
- *Variedades diafásicas*: se refieren a las diferencias de registro según el contexto comunicativo de los hablantes. Podemos distinguir entre registro familiar (la lengua que se usa en la intimidad y con las personas queridas), registro coloquial (la lengua que se usa con los conocidos y en situaciones sociales informales) y el registro formal (la lengua que se usa con desconocidos o en situaciones profesionales).
- *Códigos paralingüísticos*: el timbre, el tono o la intensidad de la voz añaden sentidos diversos, personales o creativos a lo dicho por un interlocutor.

### **Códigos no verbales**

Los códigos no verbales son muy importantes porque culturalmente existen grandes diferencias entre los signos compuestos por nuestro cuerpo que deben conocerse para favorecer la comunicación. Los códigos no verbales pueden ser de tres tipos:

- *Códigos kinésicos*: referidos a la gesticulación facial y a los movimientos de las diferentes partes del cuerpo.
- *Códigos proxémicos*: referidos a la distancia entre los hablantes.
- *Códigos cronémicos*: son propiedades de los dos códigos anteriores y se refieren a la velocidad de los enunciados.

A la hora de enseñar una lengua extranjera hay que tener en cuenta los códigos lingüísticos y culturales explicados ya que pueden favorecer, dificultar o, incluso, impedir la comunicación entre hablantes. Todos estos códigos son importantes porque aportan información, confirman, refuerzan, debilitan y/o contradicen en las interacciones orales.

El profesor es quien decidirá qué, cómo y cuándo enseñar los códigos lingüísticos y culturales, dependiendo de la edad, las necesidades y la progresión de cada grupo. Por ejemplo, es importante decidir, en el caso de la lengua inglesa, qué variedad lingüística enseñar. Las decisiones dependerán de los criterios seguidos por el profesor, como pueden ser la cercanía geográfica o mediática. La investigadora ha decidido enseñar el inglés de Inglaterra por cercanía geográfica, aunque se incluyen elementos diversos del inglés de Estados Unidos por cercanía mediática, es decir, porque

muchas películas y series provienen de allí, así como muchas páginas webs a las que acceden los niños.

## **2.3. EL ENFOQUE ORAL**

### **2.3.1. Antecedentes**

#### **2.3.1.1. Teoría estructuralista o del comportamiento**

Esta teoría considera que cualquier aprendizaje tiene lugar a partir de la formación de hábitos y que éstos se adquieren estando expuestos a abundante *input* lingüístico procedente de hablantes de esta lengua y, además, mediante múltiples repeticiones e imitaciones (Lightbown & Spada, 1993).

El método aplicado en las aulas es el conocido como ALM (*Audiolingualism Methodology*) donde el profesor tiene todo el control y los ejercicios se basan en la mera repetición y sustitución mecánica. Los estudiantes nunca usan la lengua comunicativamente porque las pocas veces que hablan es para practicar estructuras. No se les permite expresarse a ellos mismos porque sino podrían crear malos hábitos y éstos son difíciles de romper (Lee & VanPatten, 1995). Para esta teoría, no se puede adquirir una segunda lengua por sí sola, sino a través de interferencias -influencia de la L1 en elementos de la LE- y transferencias -sustitución de un elemento de la LE por otro similar en la L1- procedentes de la L1. Los errores cometidos por los estudiantes no son otra cosa que los hábitos de la L1 que interfieren en la adquisición de la LE y que estos se pueden predecir a través del *análisis contrastivo* (Lightbown & Spada, 1993), es decir, buscando todas las interferencias y transferencias que se producen entre la L1 y la LE para poder así detectar y corregir el error cometido. Lo que se ha demostrado en numerosas ocasiones es que los aprendices cometen muchos errores que no se pueden predecir contrastando ambas lenguas. Es lo que conocemos como *interlengua*, fenómeno explicado anteriormente.

#### **2.3.1.2. Teoría generativista**

Esta teoría aplicada al aprendizaje de segundas lenguas parte directamente de la Gramática Universal descrita por Noam Chomsky (Cook & Newson, 1988), donde argumenta que el lenguaje está regido por un conjunto de principios abstractos que dan parámetros los cuales son adoptados o no por las diferentes lenguas. Por ejemplo, existe el parámetro de la concordancia de género y hay lenguas, como el catalán y el castellano, que la adoptan y otros, como el inglés, que no.

A partir de esta teoría, se creó otra conocida como *Teoría de la construcción creativa* (Lightbown & Spada, 1993) mediante la cual se enseña a los aprendices a “construir” representaciones internas



de la lengua que se aprende. Proponen la idea de que las estrategias internas proceden del *input* recibido y no tienen nada que ver con lo que produce el alumno ya que la adquisición tiene lugar internamente. Krashen (Lightbown & Spada, 1993) es uno de los que sigue esta teoría y para él dos de los aspectos más importantes son que el alumno reciba *input* de calidad y que la interacción sea significativa.

### **2.3.1.3. Teoría cognitiva**

Esta teoría ve la adquisición de una segunda lengua como una construcción de los sistemas de conocimiento los cuales, a la larga, se convertirán en automáticos, pudiendo así hablar y entender la lengua aprendida. Al principio, los alumnos prestan atención a cualquier aspecto de la lengua que están intentando entender o producir. Poco a poco, mediante la experiencia y la práctica serán capaces de usar estos sistemas de conocimiento automáticamente, sin ni siquiera darse cuenta (McLaughlin, 1987). La teoría considera que la adquisición de una segunda lengua es un proceso muy complejo en el cual, en un principio, influye la L1, pero que lentamente se va alejando para tomar una dirección propia según las características particulares de cada alumno.

### **2.3.1.4. La concepción constructivista del lenguaje**

El marco curricular para la enseñanza en Educación Primaria (DOGC, 1992) parte de una concepción constructivista del aprendizaje escolar en la cual se prioriza que el aprendizaje sea significativo, es decir, que sea muy funcional y que sea globalizador.

La idea de la globalización se basa en las aportaciones de la Psicología y la Pedagogía y concreta la noción de que el aprendizaje no es una simple acumulación de nuevos elementos que el alumno debe memorizar, sino que debe ser capaz de ir construyendo una red propia del conocimiento, partiendo de todas las experiencias que tiene y de lo que ya sabe para ir desarrollándose cognoscitivamente (Krashen, 1982). El papel del profesor no es el de simple transmisor de conocimientos, sino que tiene que guiar, orientar y crear una dinámica que favorezca la construcción del conocimiento en el alumno. Esta concepción del aprendizaje se centra, sobre todo, en los contenidos procedimentales y actitudinales, más que en los conceptuales porque lo importante es que el alumno sea capaz de construir significados y de saber encontrar recursos y estrategias que sean significativos para poder así interiorizar los conceptos.

Otra característica importante de esta nueva concepción del aprendizaje es el hecho de atender a la diversidad. La población es heterogénea y también lo son los alumnos que llenan las aulas. Por todo esto hay una necesidad clara de crear un modelo flexible que pueda atender las necesidades específicas de cada estudiante y lo ayude a favorecer su proceso de maduración. Esta flexibilidad

está presente en el diseño curricular (DOGC, 1992), en la propia organización de los centros y en los tres niveles de concreción del currículum y permite facilitar la adquisición de los diferentes objetivos generales y terminales, en mayor o menor grado, mediante la diversificación de los elementos de comunicación del profesorado con los distintos alumnos, la diversificación de los métodos pedagógicos y la diversificación de las ayudas y de su profundización. Todas estas estrategias permiten al alumno construir su propia red de conocimiento, tal y como se ha mencionado anteriormente.

### **2.3.1.5. El enfoque comunicativo**

El *enfoque comunicativo* proviene directamente del constructivismo donde el alumno, como ya se ha dicho anteriormente, tiene que ir “construyendo” su propio conocimiento y debe ir añadiendo la nueva información que le llega a la que ya tiene adquirida. Este método tiene como objetivo final “la adquisición de la competencia comunicativa; es decir, todo ese conjunto de conocimientos y destrezas que tienen que poseer los hablantes para comunicarse eficazmente en contextos definidos” (DOGC, 1992). Este sistema nace como respuesta, sobre todo, al método ALM, explicado anteriormente, donde el profesor tiene una importancia máxima, donde todo lo que se enseña se basa en la lengua escrita y donde el alumno tiene pocas oportunidades, si es que tiene alguna, para comunicarse.

El concepto de *competencia comunicativa* incluye tanto la vertiente lingüística como la cultural. Lingüísticamente, implica tener acceso y conocer un nuevo sistema fonológico, unas determinadas estructuras lingüísticas, unas correspondencias entre la lengua oral y la lengua escrita, unos ámbitos léxico-semánticos y una organización argumentativa y discursiva. Culturalmente, implica una comprensión de los países y de sus culturas para poder conseguir la lengua globalmente y comprenderla dentro de su entorno. Para Hymes (1971) la competencia comunicativa presenta cuatro dimensiones:

- a) La competencia lingüística que se refiere a las reglas gramaticales, es decir, que la actuación lingüística sea formalmente posible.
- b) La factibilidad, es decir, que las expresiones sean factibles de acuerdo con los medios de los que se dispone: limitaciones de edad, formación, cansancio.
- c) La aceptabilidad o adecuación: La actuación lingüística se da según las reglas sociolingüísticas del contexto en que se produzcan: uso del lenguaje formal o informal, etc.

- d) Darse a la realidad: El hablante no se puede inventar usos de la lengua por razones paradigmáticas u otras. Por ejemplo: si se puede contestar con un simple "sí" o "no", no es necesario usar respuestas enteras.

Muchos de estos aspectos son inconscientes. En actuaciones orales espontáneas, muchas oraciones no se acaban, se repiten palabras o fragmentos, etc. Si se graba a alguien, éste tiene la sensación de que habla mal, pero en realidad es una actuación perfectamente normal en expresión oral.

La enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras parte de la idea de que una lengua se aprende usándola y por eso la clase tiene que ser un lugar en el cual la lengua se use creativamente mediante actividades comunicativas muy variadas, no un lugar donde se reflexione sobre el funcionamiento de la misma. Aquí el papel del profesor sigue siendo esencial pero no como líder sino como asesor, planificador, evaluador, suministrador de *input*, como persona que ayuda al alumno a controlar su propio proceso de aprendizaje y como promotor de valores educativos. Es decir, tiene que dar a los estudiantes oportunidades para comunicarse, para que usen la lengua para interpretar, expresar e intercambiar información real y, al mismo tiempo, muestren interés por la nueva lengua. Por todo esto, la docencia tiene que estar basada en los siguientes principios didácticos (Canale, 1983):

- a) Las necesidades comunicativas de los estudiantes.
- b) Unas interacciones comunicativas y realistas.
- c) Las habilidades que ya tiene el hablante en su L1.
- d) La interdisciplinariedad.

#### **2.3.1.5.1. El enfoque comunicativo en las aulas de LE**

Este enfoque pretende que el aula de lenguas extranjeras sea un espacio con un contexto apropiado que favorezca el intercambio comunicativo entre los alumnos, que los convierta en interlocutores válidos, y donde las actividades programadas sean comunicativas y significativas. Para Educación Primaria, las actividades tienen que ser comunicativas, muy variadas y de poca duración porque esto permite un uso creativo de la lengua y una motivación por parte de los alumnos. Además, hay que priorizar el uso de la lengua oral y los contenidos que permiten el despliegue de procedimientos y de actitudes, valores y normas, ya que se quiere formar globalmente a la persona (DOGC, 1992). Para Educación Secundaria Obligatoria, las actividades tienen que permitir al alumno desarrollar las destrezas comunicativas a todos los niveles, es decir, la comprensión y la expresión orales y escritas, y también tienen que fomentar la capacidad reflexiva del alumno para que vaya adquiriendo una autonomía en su proceso de aprendizaje (Generalitat de Catalunya, 1993).

El enfoque comunicativo introduce la enseñanza de lenguas extranjeras en el tercer curso de Educación Primaria. La importancia del factor edad en el aprendizaje de una segunda lengua había sido muy debatido y parecía ser que a los nueve años era la mejor edad para introducirla porque el alumno tiene más plasticidad perceptiva, lo cual implica una facilidad más grande para adaptarse a la lengua auditivamente y fonéticamente. Asimismo, los alumnos de esta edad están más desinhibidos y muestran más interés por todas las formas de expresión, sin aquel miedo al ridículo (Torres, 2005). Los dos primeros años, en tercero y cuarto de Educación Primaria, la enseñanza tendría que ser exclusivamente oral porque el aprendiz todavía no tiene bien adquirida la parte escrita en su L1. Normalmente, entre los seis y doce años el alumno está aprendiendo a leer y escribir su lengua materna y se considera que a los doce años ya la tiene adquirida –aunque esto no es siempre cierto. A partir de quinto de primaria, cuando el alumno ya está finalizando el proceso lecto-escritor en su L1, es el momento más adecuado para introducir la parte escrita en la lengua extranjera que se está enseñando porque el proceso madurativo del niño ya lo permite. En la ESO, se potenciarán la comprensión y la expresión escritas de la lengua extranjera, sin olvidar la parte oral. Aquí el papel del profesor será más el de guiar y facilitar el proceso de construcción creativa.

El enfoque comunicativo, como ya hemos visto, proponía una enseñanza de la LE que empezara por un proceso *exclusivamente* oral, pero la realidad en las aulas era muy distinta: desde que se empezaba a enseñar una LE en la escuela, la enseñanza-aprendizaje venía mediatizada por un proceso lecto-escritor. Se acostumbraba a seguir un libro de texto y/o material que se basaba en el lenguaje escrito, como por ejemplo las transparencias, las fotocopias, la pizarra, las cartas de vocabulario, etc. Incluso aquellas actividades que se consideraban idóneas para trabajar la lengua oral, como el *role-play*, la dramatización, las canciones y la recitación de poemas, no eran nada más que actividades de lectura, en las cuales el alumno seguía teniendo un soporte escrito.

#### **2.3.1.6. La enseñanza por tareas y proyectos**

Una tarea comunicativa es una pieza del trabajo de clase que involucra a los estudiantes a comprender, manipular, producir o interactuar en la lengua meta mientras su atención está centrada principalmente en el significado más que en la forma (Nunan, 1989). Lo que se pretende es intentar que los alumnos aprendan una segunda lengua de manera similar a como adquirieron la primera, es decir, que estos adquieran una competencia comunicativa adecuada partiendo de situaciones comunicativas en las cuales ellos mismos participan. Las tareas propuestas en la clase de lengua pueden referirse a cualquier tema e incluir cualquier clase de actividad, pero es fácil que tiendan a relacionarse con las sociedades que hablan la lengua objeto de estudio y con la cultura que se expresa a través de ella (Siguan, 1995).

Cuando se realizan diversas tareas comunicativas relacionadas entre sí con un mismo objetivo final, se puede hablar de proyecto (Font, 1998). A continuación se reproduce un esquema que especifica las fases de desarrollo de un proyecto y sus implicaciones (Cárcel, Isern & Mañà, 1995):

FASE	¿QUÉ IMPLICA?
ELECCIÓN DEL PROYECTO	
<p><i>¿Qué queremos?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Captar la motivación</li> <li>- Argumentar</li> <li>- Elegir</li> <li>- Definir</li> <li>- Activar conocimientos previos</li> <li>- Elaborar el índice</li> </ul>
<p>PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO</p> <p><i>¿Qué hemos de hacer?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Búsqueda creativa de acciones</li> <li>- Evaluar la viabilidad de las acciones</li> <li>- Decidir acciones</li> <li>- Temporizar las acciones</li> <li>- Distribuir las tareas</li> </ul>
<p>DESARROLLO DE LAS ACCIONES</p> <p><i>¡Manos a la obra!</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejecutar las acciones</li> <li>- Tratamiento de la información: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Buscar información</li> <li>▪ Organizar información</li> <li>▪ Seleccionar información relevante</li> <li>▪ Difundir la información</li> </ul> </li> <li>- Constatar que se cumple el plan de acción</li> <li>- Regulación</li> </ul>
<p>EVALUACIÓN</p> <p><i>¿Cómo ha ido?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Evaluación del aprendizaje</i></li> <li>- <i>Evaluación del proceso</i></li> <li>- <i>Evaluación del producto</i></li> </ul>

Para familiarizar a los alumnos con este método de trabajo, es conveniente realizar pequeñas tareas de corta duración (un par de sesiones) hasta que se sientan cómodas con ellas. A partir de aquí se

puede iniciar un proyecto de larga duración (un trimestre, dos o todo el curso). Es importante hacer que los alumnos se sientan parte del proyecto, por lo que es conveniente decidir el proyecto entre todos, según sus necesidades y sus expectativas (aquí el profesor se encargará de la motivación y de encarrilar las propuestas de los alumnos hacia los objetivos propios del curso). El proyecto final será el resultado de realizar diversas tareas (éstas pueden ser individuales, en parejas, en pequeños grupos o toda la clase). Lo imprescindible es que cada alumno se sienta importante y que vea que su trabajo se valora, además de ser absolutamente necesario para el proyecto. Para la realización de las diferentes tareas la lengua meta es la lengua vehicular; así, no se enseña gramática sino que se usa la lengua para ir interiorizando las estructuras sintácticas, la morfología, la fonética y el vocabulario necesarios para adquirir una competencia comunicativa (Littlewood, 1981). El papel del profesor consiste en tener una actitud más flexible, teniendo que orientar, guiar, ayudar y animar a los estudiantes más que ser un simple transmisor de conocimientos (Lozano & Moreno, 1995). El trabajo mediante tareas y/o proyectos está totalmente centrado en el alumno y éste adquiere todo el protagonismo.

Otra ventaja importante es que nos permite, como profesores, adaptar las tareas a los diferentes niveles de competencia lingüística de los alumnos y nos permiten atender y respetar la diversidad, así como ayudar a desarrollar la autonomía de los estudiantes. También potencia el aprendizaje en cooperación ya que cada uno de ellos es necesario e imprescindible, ayudando a crear un buen clima en la clase y una dinámica de trabajo conjunta (Bernaus, 1995). Este método, además, no es incompatible con los libros de texto porque, o bien se sigue usando el libro de texto juntamente con las tareas (por ejemplo, una sesión semanal se dedica al libro de texto y las otras dos a las tareas o viceversa), o bien se incorporan actividades y recursos del libro de texto en las diversas tareas.

Las tareas y/o proyectos comunicativos nos permiten trabajar las cuatro destrezas básicas: la comprensión y expresión orales, y la comprensión y expresión escritas (Martín, 1995). La gradación y el nivel de las mismas vendrán determinados por la edad y el nivel de los propios alumnos. En los primeros cursos, se centrarán casi exclusivamente en la parte oral. A partir de quinto curso de primaria, ya se podrá hacer más hincapié en la lectura y la escritura.

La evaluación es una parte con mucha relevancia dentro del proyecto y los estudiantes tienen que participar en ella también. Tal y como se mostraba en el esquema, hay tres tipos de evaluación:

- *Evaluación del aprendizaje:* Los alumnos realizarán una autoevaluación de su propio aprendizaje y el profesor también los evaluará.

- *Evaluación del proceso:* Se analizarán las diversas tareas tanto por sí mismas como parte de un todo, es decir, su relación e implicación con el producto final.
- *Evaluación del producto:* Analizar el proyecto final para ver qué les ha aportado y cómo ha mejorado su competencia lingüística en la LE.

En resumen, lo más importante es que los alumnos tengan “que hacer algo con la lengua”, usarla para conseguir los objetivos establecidos y disfrutar con ello.

### **2.3.2. La enseñanza de la lengua extranjera: De la LOE a la LOMCE**

Al no haberse realizado todavía el despliegue curricular de la LOMCE, las comparaciones entre ambas leyes se hacen partiendo del Real Decreto de 2014 y según las propias apreciaciones de la investigadora sobre el tratamiento del inglés como primera lengua extranjera en ambas leyes.

Con la LOE (2006), hubo una gran novedad en el tratamiento de las lenguas extranjeras ya que se recomendaba la introducción de una primera lengua extranjera a partir de P5 y se obligaba a partir de primer curso de primaria, aunque muchas escuelas lo avanzaron a P4 e incluso a P3. Piquer (2004) ya proponía la iniciación del inglés como lengua extranjera desde los tres años. La LOE también preveía la posibilidad de introducir una segunda lengua extranjera en el último ciclo de educación primaria. La nueva ley, la LOMCE (2014), sigue compartiendo lo mismo respecto a la introducción de una o dos lenguas extranjeras. Desde el gobierno central se van a “redoblar” los esfuerzos para conseguir fluidez en al menos una lengua extranjera por parte de los estudiantes.

En ambas leyes se incluyen objetivos, competencias<sup>5</sup>, contenidos, criterios de evaluación y metodología, aunque con algunas diferencias que analizaremos a continuación. En la LOMCE, además, se incluye un nuevo apartado: Los estándares y resultados de aprendizaje evaluables.

En la LOE, los contenidos en la primera lengua extranjera se dividen en dos dimensiones:

- Dimensión comunicativa: hablar y conversar; escuchar y comprender; leer y comprender; escribir; conocimientos del funcionamiento de la lengua y de su aprendizaje.
- Dimensión plurilingüe e intercultural.

En la LOMCE los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables se dividen en cuatro bloques, aunque no los presentan como bloques cerrados, sino que se pueden organizar de la manera conveniente según la metodología empleada. Los cuatro bloques son:

#### 1. Comprensión de textos orales

---

<sup>5</sup> Las diferencias entre las competencias las hemos mostrado en los apartados 2.1.3. y 2.1.4, referidos a las competencias en general.

2. Producción de textos orales: expresión e interacción
3. Comprensión de textos escritos
4. Producción de textos escritos: expresión e interacción.

Los contenidos se dividen a su vez en apartados diferentes según el bloque. Los diversos apartados de los contenidos se pueden comparar en el siguiente cuadro:

<b>Bloque 1: <i>Comprensión de textos orales</i></b>	<b>Bloque 2: <i>Producción de textos orales: expresión e interacción</i></b>	<b>Bloque 3: <i>Comprensión de textos escritos</i></b>	<b>Bloque 4: <i>Producción de textos escritos: expresión e interacción.</i></b>
Estrategias de comprensión	Estrategias de producción: <i>planificación, ejecución, lingüísticos, paralingüísticos y paratextuales</i>	Estrategias de comprensión	Estrategias de producción: <i>planificación y ejecución</i>
Aspectos socioculturales y sociolingüísticos	Aspectos socioculturales y sociolingüísticos	Aspectos socioculturales y sociolingüísticos	Aspectos socioculturales y sociolingüísticos
Funciones comunicativas	Funciones comunicativas	Funciones comunicativas	Funciones comunicativas
Estructuras sintáctico-discursivas	Estructuras sintáctico-discursivas	Estructuras sintáctico-discursivas	Estructuras sintáctico-discursivas
Léxico oral de alta frecuencia	Léxico oral de alta frecuencia	Léxico escrito de alta frecuencia	Léxico escrito de alta frecuencia
Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación	Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación	Patrones gráficos y convenciones ortográficas	Patrones gráficos y convenciones ortográficas

En la LOMCE, tanto la planificación de la concreción curricular como la programación docente, se centran en los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables especificados para cada área.

En la LOE, la primera lengua extranjera se encuentra dentro del ámbito de lenguas, primer apartado del currículum, después de la lengua catalana (en Cataluña) y la lengua castellana. A continuación se encuentra la segunda lengua extranjera.

En la LOMCE, aparecen tres tipos de asignaturas: troncales, específicas y de libre configuración autonómica. En este marco, la primera lengua extranjera aparece como la última asignatura troncal, después de lengua castellana y literatura, matemáticas, ciencias de la naturaleza y ciencias sociales.

En la LOE, se presentó por primera vez la posibilidad de enseñar la lengua extranjera integrada dentro de una asignatura del currículum, lo que se conoce como CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) en inglés o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) en español. Para que los resultados de los programas CLIL resulten satisfactorios, el director o directora debe apoyar el proyecto, implicar a toda la comunidad educativa -incluidos los



profesores y las familias- y garantizar la continuidad del mismo. Los profesores, por su parte, deben estar dispuestos a colaborar entre ellos y apoyarse mutuamente. Asimismo, debe evaluarse tanto el progreso de los alumnos como los procesos de enseñanza (Lorenzo & Piquer, 2013). Otro aspecto a destacar es la importancia de introducir los conceptos en la lengua vehicular primero y en la lengua extranjera después. En este sentido, la LOMCE prevé que los alumnos adquieran la terminología propia de las asignaturas en ambas lenguas, no dejando vacíos terminológicos en la lengua o lenguas propias del alumnado.

El *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya* lleva promoviendo nuevas técnicas y metodologías de enseñanza de la lengua extranjera desde el año 1983 (Lorenzo & Piquer, 2013), aunque los resultados no son tan satisfactorios como cabría esperar. El siguiente gráfico muestra la distribución del alumnado por niveles de logro de las competencias evaluadas en lengua inglesa en sexto de educación primaria en el 2014:

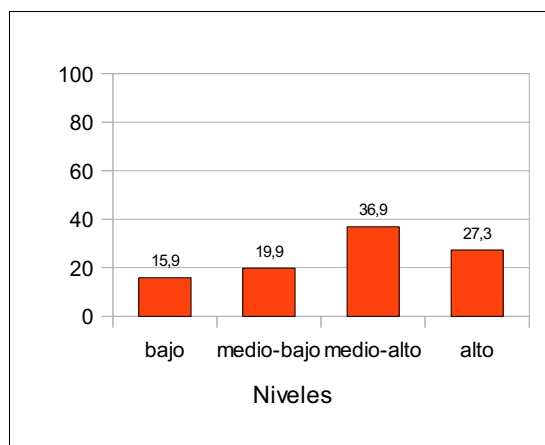


Gráfico 2-1: Resultados de la evaluación de sexto de primaria en lengua inglesa

Fuente: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2014b)

El Plan para la reducción del fracaso escolar en Cataluña propuesto por el *Departament d'Ensenyament* tiene como objetivo para el año 2018 en referencia a la lengua inglesa que el nivel bajo no supere el 15% y el nivel alto iguale o supere el 15% (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2014b). Creemos que el objetivo fijado no garantiza que el alumnado adquiera una buena competencia comunicativa en la lengua objeto de estudio.

Las competencias en lengua inglesa en sexto curso de educación primaria empezaron a evaluarse en el año 2010. Desde entonces, la evolución de la puntuación media global en todas las competencias evaluadas en dicha lengua ha sufrido pocas variaciones, sin notarse una clara mejoría a lo largo de los años, tal y como se muestra en el siguiente gráfico:

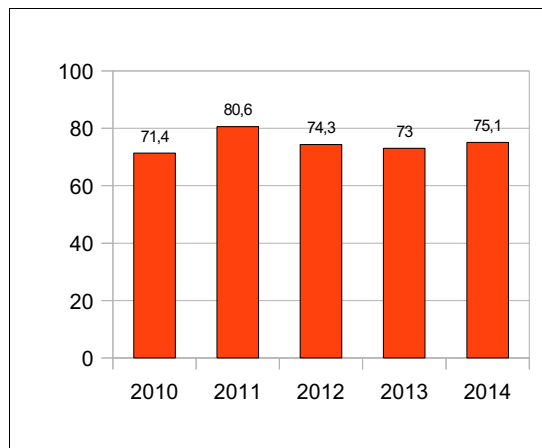


Gráfico 2-2: Evolución de la puntuación media global en lengua inglesa  
Fuente: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2014b)

La LOMCE también permite el uso del catalán o castellano sólo como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. La investigadora no comparte este uso porque, fruto de su larga experiencia como maestra especialista en lengua inglesa en educación primaria, considera que es posible usar diversos recursos y estrategias (imágenes, gestos) para suplir esta falta de entendimiento.

### 2.3.3. El enfoque oral en LE

A lo largo del marco teórico hemos analizado diversos modelos de competencias comunicativas, diversas teorías del aprendizaje hasta llegar a la legislación actual marcada por la transición de las competencias básicas a las competencias clave.

Tanto el currículum del 2007 como el nuevo currículum básico para Educación Primaria del 2014, incluyen el aprendizaje de una o dos lenguas extranjeras ya que hay una necesidad cada vez más evidente en nuestra sociedad de intercambio y comunicación entre los diferentes países. Asimismo, en el ámbito educativo, es muy importante el aprendizaje de una lengua extranjera porque fomenta el desarrollo personal de los alumnos además de aprender a aceptar otras realidades lingüísticas y culturales, tan presentes en la actualidad en nuestra sociedad cada vez más plurilingüe y pluricultural.

La primera lengua extranjera se introduce a edades tempranas. Como se ha mencionado anteriormente, las leyes vigentes obligan a enseñarla a partir de los 6 años -cuando la enseñanza es obligatoria-, aunque recomiendan su introducción en P5 y muchas escuelas la avanzan a P4 e incluso a P3.

Aunque se han dedicado (y se siguen dedicando) muchos esfuerzos a cambiar la metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras (Lorenzo & Piquer, 2013), la realidad es que no nos hemos

alejado demasiado de los métodos tradicionales. Mientras los alumnos no conocen la lecto-escritura, las actividades en lengua inglesa son orales, basadas en fomentar la comprensión oral y un poco de expresión oral. La producción por parte de los alumnos se suele basar en la repetición de palabras o estructuras sintácticas determinadas durante un tema y pocas veces se integran en las lecciones siguientes. La situación empeora a partir de que pueden leer y escribir porque las actividades se centran mucho en la lectura y escritura, algo en la comprensión oral y muy poco en la expresión oral, sobre todo si la entendemos como una actividad comunicativa. Los libros de texto actuales presentan un diseño más atractivo para los alumnos e incluyen recursos y materiales que incorporan el uso de nuevas tecnologías, aunque la metodología presentada sigue basada en la lengua escrita y ofrece pocas oportunidades a los aprendices de usar la lengua oralmente y de manera significativa.

El enfoque comunicativo para la enseñanza de una lengua extranjera tiene una buena base, pero su aplicación en el aula no obtiene los resultados esperados. En el 2014, se ha evaluado por primera vez a los aprendices en comprensión oral y comprensión y expresión escritas en lengua inglesa en cuarto curso de ESO y los resultados siguen preocupando, tal y como se muestra en el siguiente gráfico:

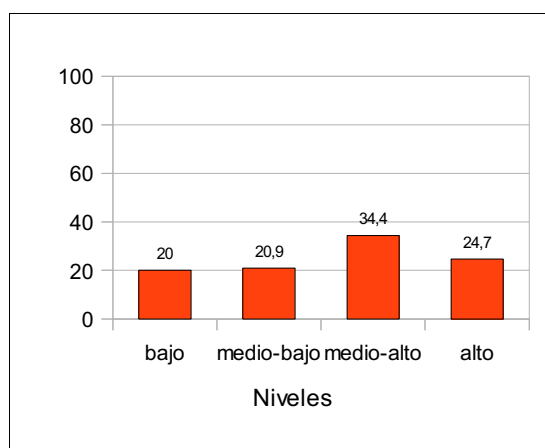


Gráfico 2-3: Resultados de la evaluación de cuarto de ESO en lengua inglesa  
Fuente: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2014a)

El objetivo fijado para el 2018 en el caso de cuarto de ESO difiere un poco del fijado para sexto de primaria. En este caso, el nivel bajo debe ser inferior al 15% y el nivel alto debe ser igual o superior al 30%, resultados aún no logrados.

La expresión oral no se evalúa ni al finalizar la educación primaria ni al finalizar ESO aunque, extrapolando los resultados mostrados, creemos que un alto porcentaje del alumnado no es capaz de comunicarse en lengua inglesa de una manera efectiva cuando termina la enseñanza obligatoria. Este problema se debe seguramente al hecho de que casi no hay actividades exclusivamente orales y tampoco no se controla ni la cantidad ni la calidad del *input* recibido por parte de los alumnos.

Además, como el aprendiz está en contacto con la lengua escrita desde el principio, se favorecen las interferencias y las transferencias de la L1 hacia la LE, provocando que se pronuncie la lengua extranjera siguiendo los modelos de pronunciación de la lengua materna.

Para una buena adquisición de la competencia comunicativa en una LE, el primer paso tendría que consistir en tener una buena comprensión oral en esta lengua. La percepción de lo que se recibe condiciona lo que se emite, es decir, no se puede producir lo que no se puede percibir. Por tanto, lo primero que hay que hacer es familiarizarse con el estilo de audición propio de la lengua objeto: acostumbrar el oído a escuchar como lo hacen los nativos, a ser sensibles a los mismos parámetros acústicos (Cantero, 2003). Si pensamos en como un niño pequeño aprende su primera lengua, nos daremos cuenta de que el proceso al principio es completamente oral y que a partir de aquí va construyendo su pensamiento, sus propias estructuras y su propio conocimiento de esta lengua. Cuando un niño que está empezando a hablar se equivoca, a los adultos incluso nos hace gracia; en cambio, cuando un alumno se equivoca aprendiendo una LE los profesores se limitan a corregirlo y a hacer que repita lo que ha dicho mal, asumiendo que así ya lo adquirirá. Con esta técnica, lo único que se consigue es que el alumno no quiera hablar más porque tiene miedo a ser corregido continuamente y a hacer el ridículo delante de los compañeros, especialmente cuando se va haciendo mayor. A medida que el proceso avance y el alumno esté familiarizado con el acento, el ritmo y la entonación de la nueva lengua, él mismo irá desarrollando la necesidad de expresarse oralmente en esta lengua para formar parte del grupo-clase y poder participar en las diferentes actividades. Una vez adquiridas las competencias orales, el aprendiz estará preparado para adquirir las competencias escritas tanto de comprensión como de expresión. Si les introducimos ambas competencias al mismo tiempo, estamos creando un conflicto interno en el individuo porque no es sensible, ni reconoce, ni puede incorporar espontáneamente a su competencia comunicativa elementos lecto-escritores de la LE tan diferentes de los que tiene adquiridos en su L1.

El enfoque oral<sup>6</sup> es una forma de referirnos a la enseñanza de la lengua oral de manera exclusivamente oral, es decir, sin mediación de la lengua escrita. Cuando Giralt (2011) habla de enfoque oral no lo presenta como un enfoque prescriptivo sino como un enfoque que se asienta en un modelo metodológico basado en la interacción comunicativa. Describe una manera de enseñar pronunciación presentando los factores (de aprendizaje y adquisición, metodológicos, visuales,

---

6 Cuando hablamos de enfoque oral en esta investigación, no nos referimos al enfoque oral (*Oral Approach*) o método situacional resultado de la aplicación del estructuralismo a la enseñanza de lenguas extranjeras por parte de los lingüistas británicos de los años 30. Aunque este método usaba la lengua oral para presentar las estructuras gramaticales de forma gradual y dentro de situaciones, prestaba más atención a la lectura, el vocabulario y la gramática (Font, 1998).

lúdicos, de motivación y afectivos), los procesos y las estrategias que tienen lugar. Intentaremos describir el enfoque oral desde nuestra propia visión, integrando el modelo propuesto por Giralt.

### **2.3.3.1. Metodología**

El enfoque oral lo entendemos como una “filosofía de trabajo” que tiene como finalidad la adquisición de la competencia comunicativa desde una vertiente exclusivamente oral de la lengua extranjera objeto de estudio –la lengua inglesa en nuestro caso. Todas las actividades y tareas propuestas se realizarán única y exclusivamente usando la lengua meta.

Para activar la competencia lingüística y comunicativa del aprendiz de una lengua extranjera, partiremos de actividades lingüísticas que tengan que ver con la recepción, la producción, la interacción y la mediación, tal y como se afirma en el MRE (Consejo de Europa, 2001). A continuación vamos a describir qué aspectos de la lengua oral trabajamos con el enfoque oral a partir de estos cuatro conceptos.

#### **• Recepción**

Nuestra propuesta parte de la idea que un aprendiz debe estar expuesto el máximo de tiempo posible a la lengua extranjera que quiere aprender, pero siguiendo unas directrices. Las sesiones deberían estar repartidas a lo largo de la semana -a ser posible diariamente- y el *input* oral recibido debe tener unas características especiales. Según Krashen (1982), el *input* debe ser comprensible, ser interesante y/o relevante para el aprendiz, no estar secuenciado gramaticalmente, ser suministrado en cantidades suficientes, sin agredir el filtro efectivo del aprendiz y ofrecer herramientas para desenvolverse en el mundo real con hablantes nativos. En definitiva, el *input* oral debe ser significativo, comprensible y de calidad. En los primeros estadios, el maestro será el mayor suministrador de *input*, junto con otros recursos audiovisuales, pero con la idea de conseguir que los propios alumnos también sean suministradores de *input*.

#### **• Producción**

La producción va encaminada a mejorar la *fluidez oral*, es decir, a adquirir una competencia comunicativa eficaz para poder comunicarse oralmente y de manera inteligible con hablantes de dicha lengua.

La pronunciación no debe enseñarse a partir de los sonidos aislados sino dentro de un discurso contextualizado teniendo en cuenta los fenómenos suprasegmentales<sup>7</sup> de la lengua: el acento, el ritmo y la entonación (Cantero, 2003), para dar sentido a aquello que están produciendo. En este

---

<sup>7</sup> Los fenómenos suprasegmentales se explican en el apartado 2.2.1.

sentido el maestro permitirá escribir la pronunciación de las palabras y/o frases pero según la apreciación personal de cada estudiante, es decir, no se trabajará mediante la transcripción fonética, sino que cada alumno usará su propia estrategia.

Asimismo se respetará la *interlengua* de cada alumno, atendiendo al propio ritmo de aprendizaje y evitando las continuas correcciones gramaticales que entorpecen el discurso. La finalidad de la producción no es la corrección fonética y gramatical sino la comunicación. Respetaremos las incorrecciones siempre que no obstaculicen la inteligibilidad del discurso y, si las corregimos, lo haremos de forma indirecta, repitiendo la frase correctamente, nunca de manera sancionadora porque nos interesa que el alumno hable el máximo posible y no se sienta intimidado por los propios compañeros o por el profesor.

#### • **Interacción**

Este es un concepto clave dentro del enfoque oral. La enseñanza de la lengua oral no puede basarse en una relación bidireccional entre el alumno y el profesor, sino que debe ser multidireccional y todos los integrantes, alumnos y maestro, deben interactuar dentro del aula y convertirse en interlocutores habituales que negocian significados relevantes para ellos.

Para potenciar esta interacción entre iguales, es muy relevante la situación del alumnado dentro del aula. Desde el enfoque oral se propone agrupar a los estudiantes en grupos de 4 (máximo 5) alumnos heterogéneos, es decir, que en todos los grupos haya tanto niños como niñas así como diferentes niveles de aprendizaje. Este tipo de agrupamiento permite todo tipo de actividades: individuales, de parejas y de grupo. El trabajo cooperativo en grupo favorece la creatividad, facilita la realización de las tareas, fomenta las relaciones sociales, involucra a todos en el proceso, compensa las deficiencias individuales, da seguridad, aumenta el aprendizaje y favorece el crecimiento personal (Johnson, Johnson & Holubec, 1999). En un primer estadio, permitiremos la interacción entre iguales usando su lengua habitual ya que, en los primeros cursos de primaria, no tienen un conocimiento de la lengua extranjera suficiente para usarla en negociaciones, aunque fomentaremos su uso de manera natural y progresiva.

Asimismo, la interacción entre iguales y el trabajo grupal favorece la atención a la diversidad, ya que se ayudan unos a otros, entran en contacto con otros modelos lingüísticos y facilitan la labor del profesor que puede atenderlos más fácilmente.

#### • **Mediación**

La mediación dentro del contexto que nos ocupa -enseñanza de la lengua inglesa oral en educación primaria- la entendemos como una estrategia que puede ayudar a la interacción entre iguales, a

través del uso de ciertas microhabilidades orales<sup>8</sup>, como pueden ser las explicaciones, las aclaraciones o las negociaciones.

Estos cuatro conceptos *-recepción, producción, interacción y mediación-* no funcionan aisladamente sino que se interrelacionan continuamente en la dinámica de aula generada a través del enfoque oral y deben trabajarse de forma conjunta para fomentar el desarrollo integral del alumnado.

El aula no es un contexto natural, pero el enfoque oral pretende convertir este espacio en un contexto apropiado que favorezca el intercambio comunicativo entre los alumnos y los convierta en interlocutores válidos (Vez, 1998).

La lengua se aprende usándola. El enfoque oral parte de pequeñas tareas o actividades que se encuentran inmersas dentro de un proyecto final. Las tareas comunicativas involucran a los estudiantes y les ayudan a comprender, manipular, producir o interactuar en la lengua meta mientras su atención está centrada principalmente en el significado más que en la forma (Nunan, 1989). En educación primaria, estas pequeñas tareas o actividades comunicativas son muy variadas, significativas y de poca duración, promoviendo un uso continuo de la lengua meta que fomenta la creatividad. A través de actividades concretas de recepción y producción, los alumnos tendrán que “hacer algo con la lengua” a la vez que se promueve la interacción y la mediación entre ellos (Vez, 1998). Estas tareas o actividades se presentan como “juegos”, aumentando la motivación de los alumnos.

Las tareas son exclusivamente orales, sin ninguna mediación de la lengua escrita para evitar interferencias y transferencias de la L1 a la LE. Asimismo, se trabajan tanto los aspectos lingüísticos (sistema fonológico, estructuras sintácticas, léxico, semántica y organización argumentativa y discursiva) como los aspectos culturales (conocer los países y las culturas para entender la lengua dentro de su entorno). Asimismo, a través de la gran variedad de actividades, se trabajan las siete inteligencias múltiples propuestas por Gardner (1983)<sup>9</sup> en su teoría según la cual

8 Las microhabilidades orales son según De Arriba & Cantero (2004) las siguientes:

- Resumir/sintetizar: Hacer un resumen.
- Parafrasear: Explicar de otro modo lo mismo.
- Apostillar: Comentar un hecho.
- Intermediar: Resumir, explicar y aclarar.
- Interpretar: Traducir un texto oralmente.
- Negociar: Adecuarse al interlocutor.

9 Gardner (1983) define 7 inteligencias:

1. Inteligencia musical.

afirmaba que cada individuo tiene diferentes inteligencias y que desarrolla unas más que las otras, teoría que nos parece interesante para que todos los alumnos consigan los objetivos establecidos.

El currículum de educación primaria (Generalitat de Catalunya, 2009) también obliga a trabajar la comprensión lectora y la expresión escrita, especialmente en los cursos más elevados. Nuestra propuesta se centra en los dos últimos cursos de educación primaria, quinto y sexto, y no podemos obviar el currículum. Por esta razón, no pretendemos “abandonar” la lecto-escritura, sino hacer un trabajo paralelo. Dedicaremos una sesión semanal a trabajar exclusivamente con el enfoque oral y las otras dos sesiones a trabajar con el libro de texto y proyectos que se centren tanto en la lecto-escritura como en las competencias orales.

### **2.3.3.1.1. Recursos y estrategias**

Para llevar a cabo las pequeñas tareas o actividades, el profesor necesita recursos que le permitan el buen desarrollo de las mismas así como estrategias que favorezcan el proceso. A continuación vamos a centrarnos en los recursos que consideramos imprescindibles dentro del enfoque oral.

El **recurso** por excelencia son las *imágenes* (Giralt, 2011). Sin ellas sería imposible desarrollar este enfoque ya que son el soporte que sustenta el método. Cuando hablamos de imágenes, nos referimos tanto a las *flashcards* -dibujos o fotografías- como a los dibujos elaborados por los propios alumnos. Las imágenes ofrecen muchas posibilidades:

- **Presentación de vocabulario:** Cuando un alumno ve una imagen y el maestro se la dice en LE, la asociación es inmediata, sin necesidad de usar la L1.
- **Descripción:** Se puede describir lo que se ve o dibujar lo que se oye.
- **Interpretación:** Se puede interpretar para fomentar la comunicación oral. Por ejemplo: describir una posible acción que tenga lugar en la imagen.
- **Creación:** Permite crear historias secuenciando diversas imágenes a la vez que fomenta la creatividad.
- **Señales, símbolos e iconos:** Se pueden usar como instrucciones para evitar la mediación lecto-escritora.

- 
2. Inteligencia cinético-corporal.
  3. Inteligencia lógico-matemática.
  4. Inteligencia lingüística.
  5. Inteligencia espacial.
  6. Inteligencia interpersonal.
  7. Inteligencia intrapersonal.



En el enfoque oral, las imágenes son un apoyo vital tanto para el maestro como para los alumnos y permiten introducir una actividad, desarrollarla o finalizarla. Asimismo proporciona evidencias evaluables por parte del profesor.

Los *objetos reales* (o su versión de juguete) pueden funcionar como imágenes en muchos de los sentidos explicados anteriormente, pero tienen un valor añadido: el uso exclusivamente táctil de los mismos. A través del tacto podemos trabajar desde la descripción hasta los sentimientos.

Los *recursos auditivos* también son muy importantes en el aula de LE porque proporcionan *input*, “enseñan” a escuchar la lengua meta y fomentan la concentración. El uso de rimas y canciones aportan muchos beneficios al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera dado que una vez memorizadas son difíciles de olvidar (Juan & García, 2013).

Los *recursos audiovisuales* se usan como refuerzo de lo descrito anteriormente, aprovechando su potencial visual y auditivo, pero sin hacer uso de ellos como recursos TAC. Por ejemplo, podemos escuchar una canción o podemos visualizar una canción donde las imágenes o los bailes que aparezcan nos ayudarán a una mejor comprensión oral de la misma.

Los *juegos* ayudan a mantener el interés por la lengua meta, son divertidos, fomentan el trabajo en equipo, favorecen la sociabilidad del alumno y desarrollan la capacidad creativa y comunicativa (Juan & García, 2013). Los juegos que conocen los niños se pueden adaptar para trabajar la lengua oral en la clase de LE, aportando un carácter lúdico a una situación tradicionalmente formal. Por ejemplo, los alumnos practican la lengua oral mientras juegan al “*Who is who*” o al “Tres en raya” con las horas.

Nos gustaría acabar este recorrido por el enfoque oral en el aula de LE con las **estrategias** que permiten unas dinámicas de clase y unas dinámicas de juegos muy concretas.

Cuando hablamos de *dinámicas de clase*, nos referimos al trabajo en grupo y a las exposiciones orales. El hecho de trabajar en grupo ayuda al crecimiento personal de cada alumno y al del grupo en su conjunto ya que los unos aprenden y se enriquecen gracias a los otros: amplían el léxico, aumentan la complejidad y la variedad sintáctica, fomentan la creatividad, mejoran la atención, son capaces de usar los conocimientos previos en situaciones significativas y trabajan cooperativamente (Johnson, Johnson & Holubec, 1999). Las exposiciones orales se realizan delante de los compañeros, siempre salen en grupo y son evaluados en conjunto e individualmente. Primeramente, preparan las presentaciones orales dentro de los grupos, lo que les da seguridad. Seguidamente, deben ponerse de pie enfrente de sus compañeros para acostumbrarse desde el primer momento a comunicarse en la lengua meta y aprender a expresarse en público, superando poco a poco la

timidez y la vergüenza. Las exposiciones orales las realizan en grupo, para no sentirse intimidados delante de la clase. Si algún alumno no quiere salir, no lo forzamos; lo intentamos en cada sesión y, mientras no se sienta preparado, hace las exposiciones orales sólo delante del maestro o desde su asiento. Cada alumno tiene su propio ritmo y nos gusta respetarlo; por este motivo exigimos a cada alumno según su nivel y los evaluamos de acuerdo a su propia progresión, aumentando el nivel de exigencia en cada sesión. Las presentaciones orales son muy dirigidas al principio, trabajando una única estructura sintáctica en cada sesión, para, poco a poco, dejar paso a la creatividad y espontaneidad de los estudiantes. También los evaluamos como grupo porque nos gusta recompensar el esfuerzo y el trabajo realizado entre todos. De vez en cuando los grabamos con una cámara de vídeo para que puedan verse y reflexionar sobre cómo lo hacen, así como para tener evidencias audiovisuales de su progreso. Cuando se les presentan registros de vídeo distanciados en el tiempo, ellos mismos se sorprenden de su progreso.

Al hablar de *dinámicas de juego*, nos referimos a las pequeñas tareas o actividades que deben hacer para completar el proyecto final y al hecho de aprender jugando. Las pequeñas tareas van “construyendo” el proyecto final y le dan sentido (Font, 1998). El maestro es el responsable de presentarlas como “juegos” significativos que ayudan a mejorar tanto su comprensión oral como su expresión oral, siguiendo un hilo conductor atractivo y adecuado a la edad del alumnado. La motivación viene implícita en este enfoque ya que los alumnos disfrutan con lo que hacen y son conscientes de su progresión semana a semana. Una felicitación por parte del maestro o un aplauso espontáneo por parte de los compañeros obran maravillas en determinados alumnos con baja autoestima. El enfoque oral muestra los logros desde el primer día y no hay mayor satisfacción que saber que puedes hacerlo y que, además, puedes hacerlo bien (Giralt, 2011).

### **2.3.3.2. El papel del maestro**

Nos parece relevante concretar el papel que debe tener el maestro dentro de este enfoque, donde deja de ser el centro de atención para dar todo el protagonismo a los alumnos. El profesor debe orientar, guiar y crear dinámicas que favorezcan la construcción del conocimiento, ayudando al alumno a controlar sus propios procesos de aprendizaje. De esta manera se convierte en un asesor, planificador, evaluador, suministrador de *input* y promotor de valores educativos, dando oportunidades a los alumnos para comunicarse dentro del aula, es decir, que usen la lengua para interpretar, expresar e intercambiar información real, promoviendo interés por la nueva lengua (Martín, 1998).

Uno de los mayores retos a los cuales se enfrenta un maestro es la *atención a la diversidad*. Es fácil sobre el papel escribir en el currículum que el profesor tiene que atender a todos los alumnos según sus necesidades individuales, aunque es difícil llevarlo a la práctica porque hay tanta diversidad como número de alumnos. El agrupamiento de los alumnos en grupos reducidos que propone el enfoque oral favorece la atención individualizada ya que, en un grupo de 25 alumnos, el maestro deberá atender 6 grupos. Mientras los alumnos realizan una tarea, el profesor va pasando por los grupos atendiendo las necesidades individuales de cada alumno a la vez que los alumnos se ayudan entre ellos.

# **III. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**



### **III. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **3.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

##### **1. Mostrar de que manera se puede trabajar la lengua inglesa como LE usando un enfoque oral dentro del aula en ciclo superior de educación primaria.**

Se pretende mostrar que la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera a través de un enfoque oral, ayuda a mejorar la pronunciación en dicha lengua y facilita notablemente la adquisición de la misma.

Este primer objetivo se pretende conseguir a través de tareas orales concretas que, una vez realizadas, acaban siendo un proyecto anual. Las tareas y proyectos son un buen método de enseñanza porque involucran a los alumnos a comprender, manipular, producir e interactuar en la lengua inglesa, centrándose en su significado, no en su forma. Además son muy flexibles y variadas y permiten tanto cualquier tipo de agrupación con los estudiantes (trabajo individual, en parejas, en pequeños grupos, grupo-clase), como trabajar los contenidos que estimemos más oportunos, sea porque los marca el currículum o porque les interese a los alumnos.

La legislación actual plantea la posibilidad de poder enseñar otras materias usando la lengua extranjera. Para llevarlo a cabo y obtener resultados positivos, se necesitan unos recursos humanos y materiales que no siempre se tienen en los centros, además de una buena planificación. Muchos centros de Cataluña lo hacen pero, por el conocimiento que tengo de diversas experiencias, no siempre funcionan. Mediante esta investigación, se pretende mostrar que es posible crear contextos significativos en las horas dedicadas semanalmente al aprendizaje de la lengua meta dentro de la misma aula. Estos contextos significativos se consiguen con el desarrollo de tareas que forman parte de un proyecto final con actividades muy lúdicas, variadas, interdisciplinarias y motivadoras que permiten a los estudiantes verse envueltos en la lengua y tener la necesidad de usarla. Asimismo, contemplan la atención a la diversidad ya que todo lo propuesto se puede adaptar al nivel de los alumnos, bajándolo o subiéndolo según las necesidades concretas de cada caso particular.

##### **2. Elaborar una propuesta didáctica basada en un enfoque oral.**

La propuesta didáctica fue diseñada durante el curso 2001-2002 siguiendo el currículum propuesto por la LOGSE, ley vigente entonces. Empecé a aplicarla en el aula en el curso 2003-2004 y he seguido usándola hasta la actualidad. Durante los primeros siete años, la realicé tal y como estaba planteada en el proyecto de tesis, aunque iba introduciendo pequeñas mejoras a medida que la llevaba a la práctica. La recogida de datos no la pude realizar hasta el curso 2011-2012; tuve que

modificar la segunda propuesta porque estaba diseñada para ser realizada con media clase y la adapté para hacerla con el grupo entero.

Desde su diseño inicial, ha habido diversas leyes de educación. El 3 de mayo de 2006 se aprobó la LOE (Ley Orgánica de Educación) a nivel estatal. En Cataluña fue sustituida por la LEC (Ley de Educación de Cataluña) aprobada el 10 de julio de 2009. El 9 de diciembre de 2013 se aprobó la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) a nivel estatal, aunque esta ley no ha modificado la enseñanza de la lengua inglesa en educación primaria.

En el marco teórico he incluido una breve descripción de las dos leyes vigentes en la actualidad, LOE y LOMCE, centrándome en las competencias y en la enseñanza de la lengua extranjera. En los documentos consultados, la LOMCE no desarrolla cada competencia y, de momento, no se ha presentado un despliegue del currículum referido a las competencias ni a la LE. El currículum es el conjunto de objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación de las diferentes áreas, conjuntamente con la contribución del área a la adquisición de las competencias básicas. El currículum vigente en Cataluña es el que fue presentado en junio del 2009 y es en el que nos basaremos para desarrollar nuestra propuesta didáctica en lengua inglesa oral.

En resumen, en este segundo objetivo se pretende revisar y modificar las propuestas didácticas planteadas en el proyecto de tesis.

### **3. Implementar y evaluar la eficacia de este enfoque oral de la propuesta didáctica mediante una investigación acción en una escuela pública de Cataluña.**

Esta propuesta didáctica ha sido implementada durante siete años por parte de la investigadora (y por otra maestra durante un curso escolar) antes de recoger los datos. El aprendizaje de la lengua oral mostrado por los alumnos a lo largo de los años ha motivado la necesidad de realizar una investigación por parte de la investigadora que evalúe la eficacia de este enfoque oral. El hecho de que la investigadora sea maestra especialista en lengua inglesa en una escuela pública de Cataluña ha propiciado el uso de una investigación acción como método de investigación, ya que la investigadora trabaja dentro de un contexto real, es ella misma quien lleva a cabo la investigación y el proceso se realiza a pequeña escala, buscando soluciones a un problema concreto: la eficacia del sistema actual de enseñanza de la lengua inglesa oral en el ciclo superior de Educación Primaria.

Las escuelas públicas en Cataluña tienen gran diversidad de alumnos y los presupuestos son muy ajustados, especialmente en la situación actual de crisis económica. Cuando me planteé la realización de la propuesta didáctica, trabajaba en una escuela que era un “CAEP” (Centro de Atención Educativa Preferente), en un barrio marginal de Barcelona y con la mayoría de alumnos

de etnia gitana. Los primeros años de aplicación de la propuesta trabajé en otra escuela con las mismas características, hasta que llegué a mi actual escuela en Martorell que, en el presente curso 2014-2015, ha pasado a ser considerada “centro de especial dificultad” (lo que antiguamente se denominaba CAEP) por el tipo de alumnado que asiste. En este entorno, las familias no siempre pueden hacer frente a los gastos de sus hijos; por este motivo la propuesta didáctica fue diseñada desde el primer momento para poder ser llevada a cabo con un bajo presupuesto.

En conclusión, la finalidad de esta investigación es ofrecer una alternativa eficaz en la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa oral en los últimos cursos de educación primaria, sin tener que sufragar grandes gastos económicos.

## **3.2. METODOLOGÍA**

### **3.2.1. Investigación acción**

La investigación acción es un proceso de investigación que se lleva a cabo dentro de una situación real, sus objetivos se definen a partir de una situación global concreta que ofrece alguna problemática por lo cual busca soluciones reales a dicho problema (Bisquerra, 2000), el investigador trabaja dentro de un contexto real y es él mismo quien lleva a cabo la investigación, y el proceso se realiza a pequeña escala (Escobar, 2000). Éstas son las características fundamentales de la investigación acción aunque tiene tres orientaciones diferentes (Jacob, 1985): una concepción tecnocrática, una concepción profesionalista y una concepción progresista. La concepción que aquí nos atañe es la profesionalista, la cual busca favorecer cambios en la profesión, es decir, complementar la investigación y la acción con el propósito de mejorar la situación actual.

Se escoge este método de investigación porque es un modelo cuyas características se adecuan a la situación. En primer lugar, la investigación se lleva a cabo en una situación real y dentro de un contexto real: dentro de las mismas sesiones dedicadas a la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en el ciclo superior de una escuela pública de Educación Primaria situada en Cataluña. En segundo lugar, este método de investigación estipula que el investigador participe activamente en la misma: las clases son impartidas por la propia investigadora dado que es especialista de inglés en Educación Primaria y funcionaria de la *Generalitat de Catalunya*. La investigadora es consciente del hecho de que ser la investigadora y la investigada al mismo tiempo podría no aportar datos objetivos; sin embargo, a través del análisis del diario de aula, de las grabaciones realizadas a los alumnos y de los cuestionarios aportados por los mismos participantes, se pretende obtener datos objetivos que validen la eficacia del uso del enfoque oral en la enseñanza y aprendizaje de la lengua



inglesa oral. En tercer lugar, tal y como se explica en la introducción, la investigadora tiene sus reservas sobre la eficacia del sistema actual de enseñanza de la lengua inglesa oral en el ciclo superior de Educación Primaria y espera poder ofrecer soluciones alternativas a esta deficiencia al finalizar la investigación. Por último, el proceso se realizará a pequeña escala: en una escuela pública de Martorell de dos líneas, obteniendo evidencias de cuatro clases pertenecientes al ciclo superior de Educación Primaria para poder comparar y triangular los resultados obtenidos.

### **3.2.2. Fases de la investigación**

La planificación de la investigación consta de cuatro fases:

#### **Primera fase: Prospección teórica**

El marco teórico del proyecto de tesis se realizó en el curso 2001-2002. Se ha procedido a revisar, ampliar y actualizar el marco conceptual, realizando las lecturas necesarias para conocer todas las novedades relativas a la lengua oral acaecidas en los últimos años.

La legislación docente ha variado bastante a lo largo de los últimos años. La novedad más importante a nivel educativo ha sido la introducción de las competencias básicas en las programaciones partiendo de las directrices establecidas en el marco europeo común de referencia para las lenguas (MRE) publicadas por el Consejo de Europa en el año 2001. En el primer capítulo del marco conceptual, se ha querido hacer una introspección en el término “competencia comunicativa”, describiendo la evolución de los diferentes modelos para llegar a relacionarlos con las competencias básicas y, en parte, con las competencias clave.

En el segundo capítulo, se han revisado los conceptos clave dentro de la comunicación oral que debemos tener presentes cuando usamos un enfoque oral en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, en nuestro caso, de la lengua inglesa. Se ha hablado de lo que entendemos por pronunciación, de la importancia del *input* y de la interlengua y de la necesidad de no mediar con el lenguaje escrito, así como de los códigos lingüísticos y culturales, los cuales debemos tener en cuenta.

En el tercer y último capítulo del marco conceptual, nos hemos centrado en el enfoque oral. Hemos hecho una revisión a los antecedentes, desde lo que diversas teorías lingüísticas explican sobre la enseñanza, aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera hasta la descripción del trabajo en el aula mediante tareas y proyectos. Seguidamente nos hemos centrado en el tratamiento que hacen las dos leyes de educación vigentes, LOE (2006) y LOMCE (2014), de la enseñanza de la lengua extranjera. Finalmente, hemos dedicado un apartado al enfoque oral que usamos en el aula de LE.

Hemos descrito, desde nuestra propia perspectiva, la metodología usada, incluyendo los recursos y estrategias necesarios para favorecer la eficacia del enfoque, así como la importancia del papel que desempeña el maestro.

### **Segunda fase: Análisis del currículum y revisión de la propuesta didáctica.**

Como he explicado anteriormente, los diversos cambios en las leyes de educación a lo largo de los últimos años, han propiciado un cambio en el currículum en todas las áreas, incluida la primera lengua extranjera. Hemos analizado las dos leyes vigentes en el marco conceptual, aunque para la revisión de la propuesta didáctica nos hemos centrado en el currículum de educación primaria vigente en Cataluña, publicado en junio del 2009.

Hemos descrito dos propuestas didácticas para trabajar mediante un enfoque oral en el aula de LE en el ciclo superior de educación primaria. En este ciclo, se deben trabajar también la comprensión lectora y la expresión escrita y, por esta razón, presentamos dos propuestas para ser desarrolladas en una de las tres sesiones semanales dedicadas a la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. La primera es para quinto curso de primaria en la cual los alumnos son agentes especiales que deben ir haciendo misiones para resolver el caso presentado. Las misiones corresponden a las pequeñas tareas que dan sentido al proyecto final, es decir, a la resolución del caso. A través de las misiones, se presenta el vocabulario y las estructuras sintácticas que el maestro quiere trabajar, fomentando la creatividad a medida que avanza el curso. La segunda es para sexto curso y es un tablero de juego (parecido al tablero del juego de la oca) en el cual los alumnos deben realizar pequeñas pruebas de comprensión y expresión orales para poder ir avanzando a lo largo de las 59 casillas, llegar al castillo del ogro y encontrar el tesoro. En este juego, se afianza el vocabulario aprendido con el juego anterior, se presenta algo de vocabulario nuevo y se fomenta la creatividad desde el primer día, dando libertad a los alumnos para usar diversas estructuras sintácticas cada vez más complejas.

Además de adaptar las propuestas didácticas a la legislación vigente, hemos revisado ambas propuestas añadiendo los cambios oportunos para introducir las mejoras detectadas a lo largo de los ocho años de uso de las mismas. La segunda es la que ha sufrido más cambios porque estaba prevista para ser realizada con la mitad de la clase y se realizó con la clase entera.

### **Tercera fase: Acción didáctica**

La investigación acción se ha llevado a cabo durante el curso 2011-2012 en el ciclo superior de educación primaria en una escuela pública de Martorell en la cual la investigadora tiene plaza definitiva. Se han usado tres instrumentos para la recogida de datos: el diario de aula, las grabaciones y los cuestionarios de los alumnos. La investigadora ha realizado un diario de aula de

cada una de las sesiones dedicadas a la lengua oral -una semanal por cada uno de los cuatro grupos. En cada sesión se han incluido tres apartados: descripción de la sesión y cumplimiento de la propuesta, incidencias y registro de anécdotas, y comentarios de la investigadora. Respecto a las grabaciones, se ha registrado en vídeo a cada uno de los cuatro grupos participantes en dos ocasiones, una al inicio del curso y otra al final del curso. En una de las clases, en 6ºA, hubo un problema con los grupos y se realizaron tres grabaciones: una al inicio y dos al final. Finalmente, en la última sesión de los juegos, se han pasado unos cuestionarios a los alumnos con cuatro preguntas cerradas y cuatro abiertas, para conocer la valoración que hacían sobre el juego realizado.

#### **Cuarta fase: Análisis, triangulación e interpretación de datos**

Una vez obtenidos todos los datos a través de los tres instrumentos de recogida se ha procedido a su análisis exhaustivo. Se ha analizado cada instrumento de cada grupo-clase haciendo las comparaciones pertinentes dentro del mismo grupo o con el paralelo. Seguidamente, se han comparado y analizado los resultados de los dos niveles para cada instrumento de recogida de datos. A continuación, se han triangulado los datos para comprobar si se han cumplido los objetivos previstos en la propuesta didáctica. Finalmente, se ha procedido a analizar el cumplimiento de los objetivos de esta investigación y las implicaciones pedagógicas a partir de la interpretación de los resultados.

#### **3.2.3. Instrumentos de recogida de datos**

Durante la acción didáctica, se han recogido diferentes clases de datos y para ello se han usado tres tipos de instrumentos. Todos los datos obtenidos a través de los instrumentos de recogida de datos, han permitido triangular la información para comprobar la eficacia de la intervención didáctica desde el punto de vista de la investigadora y de los estudiantes y para comprobar la eficiencia en la motivación de los alumnos a la hora de llevar a cabo las diferentes tareas y proyectos. A continuación, vamos a describir cada instrumento y cómo se recogieron los datos.

##### **3.2.3.1. Diario de aula**

El diario de aula<sup>10</sup> fue uno de los instrumentos usados a lo largo de la acción didáctica. La investigadora fue tomando notas durante las sesiones orales que le sirvieron de base para ir elaborando el diario de aula al final de cada sesión. Se fueron transcribiendo las cuatro sesiones semanales -una por cada clase- a lo largo de todo el curso escolar. Con este diario se pretendía analizar las sesiones desde diferentes puntos de vista, tanto objetivos como subjetivos, y por ello se dividió en tres apartados.

---

<sup>10</sup> Véase anexo 1 para la transcripción del diario de aula.

El primer apartado consistía en la descripción de las sesiones y su grado de cumplimiento respecto a lo previsto en la programación. El segundo apartado se dedicó a anotar todas las incidencias, tanto positivas como negativas, así como al registro de anécdotas. Las incidencias podían hacer referencia a cualquier hecho acaecido en el aula que alterara el desarrollo habitual como peleas entre compañeros o ensayos con música en el patio que los distraían. El registro de anécdotas consistió en comentarios positivos -no hubo negativos- que hacían los alumnos respecto al juego. Ambos apartados mostraron una explicación objetiva de los hechos. En caso de no hacer lo previsto en el primer apartado, el registro de incidencias ayudaba a explicar el porqué. El tercer apartado se dedicó a los comentarios subjetivos de la investigadora. En él se incluían reflexiones, impresiones, sentimientos, reacciones y observaciones personales sobre todo lo que tenía lugar en el aula; un apartado dedicado a la reflexión personal en el cual la investigadora tenía libertad absoluta para expresarse y mostrar sus sentimientos.

El diario sirvió para recopilar información sobre la acción didáctica llevada a cabo en el aula, para recoger las posibles incidencias surgidas a lo largo del curso y para dejar constancia de las propuestas de mejora de cara al futuro. Los datos objetivos y subjetivos acerca del proceso llevado a cabo dentro del aula recogidos a través del diario se analizaron y se triangularon juntamente con el resto de datos analizados para poder evaluar la eficacia del enfoque oral.

### **3.2.3.2. Grabaciones**

Como las sesiones eran orales, se realizaron dos grabaciones a cada uno de los cuatro grupos participantes, una a principio de curso y otra al final, aunque también se realizaron puntualmente otras grabaciones cortas para tener más evidencias. Las grabaciones de inicio y de salida fueron las mismas en ambas ocasiones y para ambos cursos, quinto y sexto. A partir de una lámina, *The crazy school*<sup>11</sup>, dibujada para ese fin en la cual se incluían muchos de los elementos de vocabulario trabajados en la primera propuesta didáctica, los alumnos debían decir el máximo de frases posibles. La actividad se realizó en grupo -con los grupos de juego, excepto en una clase por error de la investigadora. Los alumnos disponían de 10 minutos para preparar la exposición oral libremente; a continuación, voluntariamente, salían delante de la clase e iban diciendo todas las frases que querían a la vez que la investigadora los grababa. El tiempo de grabación se limitó a un máximo de 5 minutos después de comprobar que, excedido ese tiempo, sólo repetían frases ya dichas y los silencios eran muy largos. Se optó por grabar la actividad porque permite volver a ella cuantas veces sea necesario y poder ser más objetivo.

---

11 Véase anexo 4 para modelo de lámina.

Asimismo, se realizaron diversas grabaciones puntuales<sup>12</sup> a lo largo del curso: se grabaron algunas presentaciones orales realizadas a lo largo del curso; se grabó al alumnado mientras jugaba a algún juego para recoger evidencias del uso de la lengua inglesa durante las actividades; y se grabó a los grupos mientras preparaban las grabaciones de inicio y de salida con el fin de tener constancia de las estrategias usadas dentro de los grupos.

Dentro de cada clase, se analizaron las grabaciones de inicio de cada uno de los seis grupos en los que se dividían los alumnos atendiendo a diversos aspectos y se compararon los resultados de dichos grupos. Se realizó el mismo proceso con las grabaciones de salida. A continuación, se compararon los datos obtenidos en ambas grabaciones, las de inicio y las de salida. Para finalizar, se compararon los resultados por niveles.

Las grabaciones proporcionaron datos cuantitativos y cualitativos para evaluar la eficacia del enfoque oral en alumnos de ciclo superior.

### **3.2.3.3. Cuestionarios a los alumnos**

En la última sesión dedicada al juego, se dio un cuestionario<sup>13</sup> a cada alumno que debía responder de manera anónima, aunque muchos de ellos incluyeron el nombre. Los cuestionarios de ambos cursos, quinto y sexto, incluían las mismas preguntas aunque haciendo referencia al juego concreto, diferente para cada nivel.

Los cuestionarios constaban de 8 preguntas. Las cuatro primeras preguntas eran cerradas y presentaban, asimismo, cuatro posibles opciones: mucho, bastante, un poco, nada. Si así lo deseaban, los alumnos tenían la posibilidad de incluir comentarios junto a la opción escogida. Las cuatro preguntas restantes eran abiertas; en ellas tenían que decir qué es lo que más les había gustado del juego, lo que menos les había gustado, si preferían las sesiones de libro o de juego y, por último, qué cambiarían, justificando cada una de sus respuestas. Con las respuestas proporcionadas por los estudiantes, se pretendía saber su grado de satisfacción tanto sobre las dinámicas de clase -trabajo en grupo y exposiciones orales- como sobre las dinámicas de juego -actividades planteadas y nivel de motivación-, así como conocer sus propuestas de mejora. Los comentarios incluidos en las preguntas cerradas junto con los de las preguntas abiertas, permitieron a la investigadora hacer un análisis exhaustivo de los sentimientos, observaciones, interpretaciones, apreciaciones y reflexiones de los alumnos referentes a ambos juegos, aportando datos útiles a la investigación y dando respuesta a los objetivos de investigación planteados.

---

12 Véase anexo 8 donde se adjuntan estas grabaciones puntuales.

13 Véase anexo 3 para modelos de cuestionario. Véase anexo 6 para cuestionarios completados por los alumnos.

Como en los apartados anteriores, primero se analizaron los resultados de los cuestionarios clase por clase para ser comparados, posteriormente, por niveles.



## **IV. ACCIÓN DIDÁCTICA**





## **IV. ACCIÓN DIDÁCTICA**

### **4.1. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO ESCOLAR**

La propuesta didáctica fue desarrollada sin tener presente ninguna escuela en concreto, sino con la idea de poder ser usada en cualquier escuela pública de Cataluña. La flexibilidad de las actividades presentadas posibilita la adaptación de las mismas a cualquier realidad escolar.

La acción didáctica se llevó a cabo en una escuela en concreto y con unos grupos-clase concretos. En este apartado vamos a describir el perfil del centro así como el perfil de los grupos en general y de los alumnos en particular.

#### **4.1.1. Perfil del centro**

La propuesta didáctica aquí descrita se ha llevado a cabo en el tercer ciclo de Educación Primaria de la escuela pública “Vicente Aleixandre” situada en la ciudad de Martorell, comarca del *Baix Llobregat*, provincia de Barcelona. El centro depende del *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya* y acoge los niveles educativos de Educación Infantil y Educación Primaria. Fue inaugurado oficialmente el 22 de junio de 1978.

La escuela se encuentra ubicada en el barrio de “Buenos Aires”. Este barrio es fruto del crecimiento industrial de Martorell y de la fuerte inmigración de los años 60 y 70. En el mismo barrio hay otras dos escuelas públicas de Educación Infantil y Primaria, así como gran cantidad de servicios públicos como el Hospital Comarcal, en Centro de atención primaria, dos Institutos de Secundaria, el Pabellón Deportivo Municipal, el Centro Cultural y la comisaría de los *Mossos d'Esquadra*.

La etapa de Educación Primaria tiene unas características específicas y esenciales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que es la primera etapa de la enseñanza educativa obligatoria y tiene que atender a todo el alumnado. Las finalidades de la escuela durante este periodo son proporcionar a los estudiantes los aprendizajes instrumentales básicos para desarrollar las capacidades cognoscitivas y de socialización necesarias para su desarrollo, conjuntamente con las familias y el entorno.

En esta etapa los niños y niñas no se clasifican ni se separan en grupos según sus diferencias de sexo, edad, procedencia social, capacidades intelectuales, culturas, etc., sino que se atiende a la diversidad tratando las diferencias mediante estrategias concretas para cada caso.

En una sociedad como la nuestra en la que la inmigración está cada vez más presente, es necesario potenciar el respeto y el conocimiento de las diferentes culturas presentes en las aulas implicadas en el proyecto, incorporándolas y relacionándolas con la cultura propia de Cataluña y la de la lengua

extranjera objeto de estudio. El hecho de que cada vez lleguen más alumnos procedentes de otros países con un desconocimiento total de las dos lenguas obligatorias en Cataluña, catalán y castellano, permite motivar a los alumnos y hacerles ver la necesidad de aprender otras lenguas para poder comunicarse eficazmente en contextos definidos. Así, la lengua extranjera se hace necesaria e indispensable para crecer dentro de nuestra sociedad cada vez más cambiante y con más diversidad cultural y lingüística.

Con el fin de potenciar la enseñanza de la lengua inglesa desde edades tempranas, se realizó un proyecto de tres años de duración para la introducción de la lengua inglesa oral en Educación Infantil. El proyecto se llevó a cabo durante tres cursos consecutivos, desde septiembre del 2008 hasta junio del 2011, y la investigadora fue la responsable del mismo. Desde el curso 2008-2009, se imparten clases de lengua inglesa a partir de P3.

Los alumnos que asisten al centro proceden tanto del mismo barrio como de otros barrios de la ciudad. La inmigración ha crecido mucho en los últimos años en la población de Martorell y también en la escuela. Aunque en la localidad hay una comisión de matriculación que vela por la distribución equitativa de los alumnos inmigrantes o con necesidades educativas especiales, la realidad es que, de los siete centros de Educación Infantil y Primaria que hay en la ciudad (seis públicos y uno concertado), dos tienen un mayor número de inmigrantes y uno de ellos es la escuela “Vicente Aleixandre”. Desde el presente curso, 2014-2015, ambas escuelas han sido catalogadas como “centros de especial dificultad” por el *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya*.

#### **4.1.2. Perfil de los grupos**

##### **4.1.2.1. Primer curso de Ciclo Superior de Educación Primaria**

Los alumnos de quinto empezaron a hacer inglés en la escuela a partir del primer curso de Ciclo Inicial. Durante el curso anterior, 2010-2011, cuando los alumnos cursaban cuarto de Educación Primaria, fui su maestra de inglés. El hecho de conocernos mutuamente facilita la puesta en marcha del proyecto porque los alumnos ya saben como trabajo y yo también los conozco a ellos. Cuando cursaron tercero, tuvieron una maestra de inglés que era profesora de la EOI y nunca había dado clases en primaria. Parece ser que las dinámicas de clase no fueron muy satisfactorias y algunos alumnos incluso llegaron a manifestar que “odiaban la lengua inglesa”. Llevo desde el curso pasado haciendo todo lo posible para motivarlos e intentar que les vuelva a despertar interés la lengua inglesa. Este curso se han mezclado los estudiantes de ambas clases, con lo cual han variado las dinámicas de clase respecto al curso anterior.

A continuación explicaré la composición de los grupos, sus niveles, la asistencia y la descripción individual de cada alumno.

#### 4.1.2.1.1. Clase de 5ºA

Es un grupo de 24 alumnos, 14 chicos y 10 chicas. Hay dos alumnos que reciben algún tipo de ayuda por parte de la escuela: Un alumno tiene deficiencia auditiva y otro al que se le considera *nouvingut* porque llegó a nuestra escuela procedente de China hace menos de dos años. Este alumno ya no volvió a asistir a clase a partir de enero porque su familia se fue a vivir a otro lugar.

Los diferentes niveles<sup>14</sup> de los alumnos se pueden ver en la siguiente tabla.

Niveles	Muy alto	Alto	Medio-alto	Medio	Medio-bajo	Bajo	Muy bajo
Número de alumnos	2	8	1	2	6	4	1

Tabla 4-1: Nivel de inglés de los alumnos de 5ºA

Tal y como se puede observar en la tabla, en esta clase hay alumnos de todos los niveles sobresaliendo en número los de nivel alto y los de nivel medio-bajo. Hay 7 alumnos que hacen inglés extra-escolar fuera del centro y uno que hizo un año cuando cursaba tercero. Pese a que hay alumnos que llevan 5 años haciendo clases extra-escolares, sólo 2 destacan por tener un nivel muy alto respecto a la media de la escuela.

Para llevar a cabo el juego, los alumnos se han repartido heterogéneamente en 6 grupos. Como son 24 en total, todos los grupos han tenido 4 alumnos, excepto el *triangle group* que fueron 3 a partir de enero porque se marchó un alumno.

Las faltas de asistencia de los alumnos a lo largo del curso se pueden observar en la siguiente tabla dentro de los grupos a los cuales pertenecen, repartidas en los tres trimestres y teniendo en cuenta si fueron en la sesión del juego (*Agents' game*) o en alguna de las dos sesiones del libro.

---

14 Los niveles se han establecido según la apreciación de la investigadora en referencia al conocimiento que tenía de los alumnos de quinto a los que ya impartió clases durante el curso anterior y a los conocimientos adquiridos como maestra en lengua inglesa en ciclo superior de educación primaria a lo largo de los años.

	Primer trimestre		Segundo trimestre		Tercer trimestre		Faltas totales	
	<i>Agents'</i>	Libro	<i>Agents'</i>	Libro	<i>Agents'</i>	Libro	<i>Agents'</i>	Libro
<i>Triangle group</i>	1	7	1	5	1	1	3	13
<i>Rectangle group</i>	2	5	2	9	2	0	6	14
<i>Star group</i>	1	1	2	5	0	1	3	7
<i>Circle group</i>	0	0	1	5	1	1	2	6
<i>Square group</i>	1	3	2	7	1	2	4	12
<i>Diamond group</i>	1	0	4	3	0	0	5	3
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>12</b>	<b>34</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>23</b>	<b>55</b>

Tabla 4-2: Faltas de asistencia de los alumnos de 5ºA

Las sesiones de clase totales han sido 84, de las cuales 30 las hemos dedicado al “*Agents' game*”, el 35,7%. Observando la tabla se puede ver que en total ha habido 78 faltas de asistencia, de las cuales 23 corresponden al juego, es decir, el 29,5% del total. Los porcentajes nos muestran que las faltas de asistencia son un poco más elevadas en las sesiones de libro, lo cual demuestra que el juego les gustaba ya que intentaban no faltar. Es cierto que estos alumnos son de primaria y se controla mucho la asistencia, pero también es cierto que hay alumnos que se quieren quedar en casa y los padres lo permiten y lo justifican. El mayor número de faltas de asistencia se concentran en el segundo trimestre, cuando hace más frío. Los alumnos que más han faltado han sido dos. Uno ha sido del *rectangle group*, GJ el niño con deficiencia auditiva, que ha faltado 11 veces (3 en el primer trimestre, 6 en el segundo y 2 en el tercero); 7 faltas han sido en las sesiones de libro y 4 faltas en *agents'* (1 falta en el primer trimestre, 1 en el segundo y dos en el tercero). El otro ha sido YG, un niño del *square group*, que ha faltado 11 veces (4 en el primer trimestre, 5 en el segundo y 2 en el tercero); ha faltado a 7 sesiones de libro y a 4 de *agents'* (1 falta en el primer trimestre, 2 en el segundo y 1 en el tercero). Otros dos alumnos han faltado bastante, aunque no ha afectado mucho a las sesiones del juego. BY del *triangle group* ha faltado 7 veces (5 en el segundo trimestre y 2 en el tercero); ha faltado a 5 sesiones de libro y a 2 de *agents'*. CM ha faltado 6 veces (3 en el primer trimestre y 3 en el segundo); ha faltado a 5 sesiones de libro y a 1 de *agents'*. Este alumno es del *rectangle group* igual que GJ que acumulaba 11 faltas.

La descripción individual de cada alumno dentro de su grupo se puede observar en la siguiente tabla.

Grupo	Alumnos	Descripción individual
R E C T A N G L E	GJ	Es un niño con problemas auditivos. Tiene una sordera media: en el oído derecho tiene una pérdida de 60 decibelios y en el izquierdo de 48 decibelios. El habla son 60 decibelios. Lleva un audífono y también lee los labios. Para dirigirse a él, hay que mirarle a la cara. Este alumno hace dos sesiones de Educación Especial (1 de catalán en el aula de EE y otra de <i>Coneixement del medi</i> dentro del aula) y hace una sesión semanal con una logopeda dentro del centro pero fuera del horario lectivo. Su nivel es bajo.
	CM	Es un niño con nivel medio-bajo. En ciclo inicial tuvo problemas emocionales.
	NL	Es una niña con poco nivel. Llegó al centro hace cuatro años procedente de Bolivia.
	PJ	Es una niña con un nivel bastante alto.
T R I A N G L E	JX	Es un niño de origen chino. Sus padres son chinos y tiene una hermanita que es un bebé. Llegó a Cataluña procedente de China a finales de tercero (hace un año y medio). Asiste a <i>l'aula d'acollida</i> tres sesiones por semana. Tiene problemas con todas las lenguas, aunque ya se defiende en lengua castellana. Además es muy infantil; se mueve mucho y sólo tiene ganas de jugar. Su nivel de inglés es muy bajo.
	AB	Es un niño con nivel alto. Lleva un año estudiando inglés extra-escolar en una academia privada.
	BI	Es un niño de origen boliviano que llegó hace tres años a la escuela procedente de su país, Bolivia. Su nivel de inglés es bajo.
	AA	Es una niña con un nivel muy alto. Ha estado dos años haciendo inglés como actividad extra-escolar a través del Ayuntamiento y un año, el último, en una academia privada.
D I A M O N D	TG	Es un niño más bien tímido y con un nivel medio-bajo, a pesar que lleva dos años estudiando inglés como actividad extra-escolar a través del Ayuntamiento.
	CL	Es un niño con un nivel alto. Lleva 5 años estudiando inglés como actividad extra-escolar a través del Ayuntamiento.
	MM	Es una niña muy tímida pero con un nivel alto de inglés.
	PS	Ha llegado nueva a la escuela este curso procedente de otra escuela de Martorell. No está acostumbrada a hacer presentaciones orales y es bastante

		vergonzosa. Su nivel de inglés es medio.
S T A R	NG	Es una niña que lleva tres años estudiando inglés como actividad extra-escolar a través del Ayuntamiento. Su nivel es alto.
	AT	Es una niña que lleva también tres años estudiando inglés como actividad extra-escolar a través del Ayuntamiento. Su nivel es alto.
	MI	Es un niño de familia magrebí aunque él ha nacido aquí. Asistió al aula de Educación Especial en tercero y en el último trimestre de cuarto; este curso no asiste a EE pero está en observación. No estudia ni hace deberes en casa. Su nivel es bajo.
	GG	Es un niño especial y con ciertos problemas de aprendizaje. Según la familia tiene dislexia, pero la escuela no comparte el diagnóstico. Le cuesta concentrarse y es bastante infantil. Su nivel es medio-bajo.
C I R C L E	AG	Es una niña muy tímida, pero muy trabajadora. Lleva 5 años estudiando inglés como actividad extra-escolar a través del Ayuntamiento. Su nivel de inglés es muy alto.
	MB	Es una niña trabajadora pero su nivel es bajo.
	AM	Es un niño con un nivel medio. A veces parece estar ausente.
	HC	Es muy trabajador y con un nivel alto de inglés.
S Q U A R E	SO	Es una niña muy inteligente y trabajadora. Su nivel de inglés es alto.
	FG	Es un niño muy juguetón con un nivel medio-alto de inglés.
	JM	Es un niño muy tímido, pero bastante trabajador. Estudió un año de inglés extra-escolar a través del Ayuntamiento hace dos años. Su nivel es medio-bajo.
	YG	Es un niño tímido, con un nivel medio-bajo de inglés.

Tabla 4-3: Descripción de cada alumno de 5ºA

#### 4.1.2.1.2. Clase de 5ºB

Es un grupo de 23 alumnos, 13 chicos y 10 chicas. Uno de los chicos empezó nuevo en septiembre en la escuela, IR, y a partir de enero se incorporó otro niño nuevo, RF. Hay tres alumnos que reciben algún tipo de ayuda por parte de la escuela: Dos alumnos asisten a EE (ST y AB) y otro a *l'aula d'acollida* porque se le considera *nouvingut* ya que llegó a nuestra escuela procedente de Marruecos hace menos de dos años. Se ha pedido al EAP que observe a los dos alumnos nuevos porque presentan dificultades.

Los diferentes niveles<sup>15</sup> de los alumnos se pueden ver en la siguiente tabla.

Niveles	Muy alto	Alto	Medio-alto	Medio	Medio-bajo	Bajo	Muy bajo
Número de alumnos	7	4	0	1	6	0	5+1

Tabla 4-4: Nivel de inglés de los alumnos de 5ºB

Tal y como se puede observar en la tabla, los niveles de los alumnos de esta clase están muy polarizados: se concentran o bien en niveles altos o bien en niveles bajos. Este hecho ha dificultado la confección de los grupos con el criterio establecido previamente de incluir estudiantes con variedad de niveles de lengua inglesa. Hay 4 alumnos que llevan entre 3 y 6 años haciendo inglés extra-escolar fuera del centro y dos hicieron un año (1 cuando cursaba primero y el otro tercero de educación primaria). Hay alumnos que no han estudiado inglés fuera del centro pero que tienen un nivel muy alto de inglés respecto a la media de la escuela.

La disparidad que presenta esta clase respecto a los niveles de inglés ha condicionado tanto la confección de los grupos como su funcionamiento. Como en septiembre eran 23 alumnos, uno de los 6 grupos, *rectangle group*, se quedó con 3 alumnos, aunque a partir de enero, con la incorporación de un nuevo alumno, pasaron a ser 4 miembros como el resto de los grupos.

Las faltas de asistencia de los alumnos a lo largo del curso se pueden observar en la siguiente tabla dentro de los grupos a los cuales pertenecen, repartidas en los tres trimestres y teniendo en cuenta si fueron en la sesión del juego (*Agents' game*) o en alguna de las dos sesiones del libro.

	Primer trimestre		Segundo trimestre		Tercer trimestre		Faltas totales	
	<i>Agents'</i>	Libro	<i>Agents'</i>	Libro	<i>Agents'</i>	Libro	<i>Agents'</i>	Libro
<i>Star group</i>	3	4	2	4	1	4	6	12
<i>Square group</i>	2	3	3	13	0	2	5	18
<i>Diamond group</i>	0	3	0	3	1	0	1	6
<i>Rectangle group</i>	2	1	2	5	1	5	5	11
<i>Triangle group</i>	2	2	2	11	3	4	7	17
<i>Circle group</i>	0	3	2	3	0	1	2	7
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>11</b>	<b>39</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>26</b>	<b>71</b>

Tabla 4-5: Faltas de asistencia de los alumnos de 5ºB

Las sesiones de clase totales han sido 91, de las cuales 30 las hemos dedicado al “*Agents' game*”, el 33%. Observando la tabla se puede ver que en total ha habido 97 faltas de asistencia, de las cuales 26 corresponden al juego, es decir, el 26,8% del total. Los porcentajes, como sucedía en el otro

<sup>15</sup> Los niveles se han establecido según la apreciación de la investigadora en referencia al conocimiento que tenía de los alumnos de quinto a los que ya impartió clases durante el curso anterior y a los conocimientos adquiridos como maestra en lengua inglesa en ciclo superior de educación primaria a lo largo de los años.



quinto, nos muestran que las faltas de asistencia son un poco más elevadas en las sesiones de libro, lo cual vuelve a demostrar que el juego les gustaba ya que intentaban faltar menos. Aun siendo alumnos de primaria a los cuales se controla mucho la asistencia, las faltas han sido numerosas. Dos alumnos han tenido un número elevado de faltas: MG y MS. MG, alumno con graves problemas de disciplina, ha tenido 11 concentradas en los dos primeros trimestres; algunas eran por expulsión y otras porque no ha venido él (y creemos que estaba en la calle sin que sus padres fueran conscientes). MS ha tenido 12 faltas, más concentradas en los dos últimos trimestres. Sus padres se separaron a finales del curso pasado y a partir de enero la madre se trasladó con sus hijos a un pueblo cercano; como dependían del coche, las faltas se han incrementado. Otros 8 alumnos han acumulado entre 5 y 8 faltas. En total, 4 de los 6 grupos han tenido un número considerable de faltas a lo largo del año.

La descripción individual de cada alumno dentro de su grupo se puede observar en la siguiente tabla.

Grupo	Alumnos	Descripción individual
T R I A N G L E	NN	Es una niña un poco tímida. Lleva 3 años haciendo inglés como actividad extra-escolar a través del Ayuntamiento. Su nivel de inglés es muy alto.
	IG	Es una niña muy tímida. Su nivel de inglés es alto.
	MS	Es un niño introvertido. Sus padres se han separado y le ha afectado. Su nivel de inglés es medio-bajo.
	ST	Es un niño que asiste a Educación Especial (una hora de refuerzo de catalán, dos horas de bloques lógicos matemáticos y una hora de soporte de matemáticas dentro del aula). En el test WISC (test de inteligencia verbal) y en el test TONI2 (test de inteligencia no verbal) obtuvo unos resultados muy bajos. Tiene un Plan Individualizado (PI) en las áreas de matemáticas, catalán, castellano y medio natural y social. Es muy infantil y le gusta mucho jugar. Su nivel de inglés es muy bajo.
S Q U A R E	MB	Es una niña tímida pero con un buen nivel de inglés.
	AO	Es una niña bastante extrovertida. Ha estudiado inglés como actividad extra-escolar durante 6 años a través del Ayuntamiento. Su nivel es muy alto.
	IR	Es un niño que llegó nuevo el curso pasado. No asiste a Educación Especial, pero le están haciendo pruebas desde el EAP porque no acaba de desenvolverse bien. A menudo se aísla y no sigue el ritmo de la clase. Es movido, despistado y tiene actitudes extrañas. Su nivel de inglés es muy bajo.

	MG	Es un niño magrebí. Llegó a Cataluña procedente de Marruecos a finales de tercero. Asiste dos horas a <i>l'aula d'acollida</i> porque no ha adquirido la lengua. Tiene muchos problemas para adquirir conocimientos. Su nivel corresponde al primer trimestre de ciclo inicial. Se le harán Planes Individualizados (PI) en todas las áreas. Su nivel de inglés es inexistente.
S T A R	VG	Es un niño introvertido, pero con un buen nivel de inglés. Lleva 4 años estudiando inglés como actividad extra-escolar a través del Ayuntamiento. Lleva aparatos en la boca y eso dificulta la pronunciación correcta de algunos sonidos.
	KM	Es un niño al que le gusta mucho jugar. Le cuesta concentrarse. Tiene un nivel medio-bajo de inglés.
	ZG	Es una niña con una difícil situación familiar. A lo largo de su escolaridad ha sido absentista. Su nivel es medio-bajo.
	CG	Es una niña con un carácter especial y, a veces, tiene problemas de relación con los compañeros. Su nivel de inglés es bueno.
C I R C L E	AM	Es un niño trabajador. Estudió un año de inglés como actividad extra-escolar a través del Ayuntamiento hace dos años. Su nivel de inglés es alto.
	VZ	Es un niño muy inteligente y trabajador. Estudió un año de inglés como actividad extra-escolar a través del Ayuntamiento hace cuatro años. Su nivel de inglés es muy alto.
	AB	Es un niño que asiste al aula de Educación Especial (una hora para reforzar catalán y una hora de refuerzo de matemáticas dentro del aula ordinaria). En cuarto se propuso su repetición pero la familia no aceptó. No tiene diagnóstico pero su caligrafía es ininteligible y tiene dificultades con el aprendizaje. Es introvertido aunque trabajador. Su nivel de inglés es muy bajo.
	LH	Es una niña especial, con problemas de relación con los/as compañeros/as. Su nivel de inglés es medio.
D I A M O N D	AA	Tiene un nivel muy bajo de inglés. A nivel legal no le puedo hacer ninguna adaptación porque no es un niño que asista a EE; su mayor retraso en el aprendizaje es en el área de inglés.
	RT	Es un niño con un nivel muy alto de inglés. Lleva 4 años haciendo inglés extra-escolar a través del Ayuntamiento.
	IV	Es una niña bastante tímida y con un nivel medio-bajo de inglés.

	ED	Es un niño introvertido y con un nivel medio-bajo de inglés.
R E C T A N G L E	EM	Es un niño con un nivel muy alto de inglés. Es de origen puertorriqueño pero lleva años en España.
	CC	Es una niña con un nivel muy alto de inglés, pero con actitudes infantiles. Le gusta mandar y presenta problemas de relación con los compañeros.
	ND	Es una niña tímida, con poca autoestima y con un nivel medio-bajo de inglés.
	RF	Es un niño nuevo procedente de Andalucía que se incorporó a partir de enero de 2012. Está a cargo de sus abuelos. Su nivel es muy bajo.

Tabla 4-6: Descripción de cada alumno de 5ºB

#### 4.1.2.2. Segundo curso de Ciclo Superior de Educación Primaria

Los alumnos de sexto empezaron a hacer inglés en la escuela a partir del primer curso de Ciclo Inicial. En tercero les hice sesiones quincenales de inglés con el grupo desdoblado y he sido su maestra de inglés durante dos cursos (en cuarto y en quinto). El curso anterior, 2010-2011, dedicamos una sesión semanal a realizar el juego de los agentes, el mismo que llevo a cabo este curso con los alumnos de quinto. Estas dos clases fueron mezcladas en el cambio de ciclo medio a ciclo superior.

A continuación explicaré la composición de los grupos, sus niveles, la asistencia y la descripción individual de cada alumno.

##### 4.1.2.2.1. Clase de 6ºA

Es un grupo de 25 alumnos, 15 chicos y 10 chicas. Hay tres alumnos que reciben algún tipo de ayuda por parte de la escuela. Un alumno, FN, asiste una hora semanal al *aula d'acollida* porque llegó nuevo a la escuela procedente de Marruecos el curso pasado; no asiste más horas porque ha aprendido la lengua muy rápidamente y se ha priorizado que esté en el aula ordinaria con sus compañeros. Los otros dos alumnos, JA y FF, reciben ayuda de la maestra de educación especial cuatro horas semanales: 2 horas de catalán y una de matemáticas en el aula de EE y otra de *coneixement del medi* en el aula ordinaria. JA, además, tiene un Plan Individualizado (PI) desde finales de cuarto, en el cual se le han adaptado todas las lenguas (catalán, castellano e inglés), matemáticas y *coneixement del medi*. Este alumno tiene un trastorno psicótico con un retraso mental añadido; está medicado. FF llegó a la escuela en tercero procedente de Marruecos y repitió cuarto; tiene problemas de comprensión lectora y de lectoescritura. Otros alumnos a destacar son SG y SF. SG tiene dislexia y también repitió cuarto curso; este curso no asiste al aula de EE, pero sí se la

atendió el año pasado una hora semanal dedicada a la lectura. SF tiene lateralidad cruzada y recibió tratamiento por parte de una logopeda externa durante el curso pasado.

Los diferentes niveles<sup>16</sup> de los alumnos se pueden ver en la siguiente tabla.

Niveles	Muy alto	Alto	Medio-alto	Medio	Medio-bajo	Bajo	Muy bajo
Número de alumnos	0	7	5	6	2	4	1

Tabla 4-7: Nivel de inglés de los alumnos de 6ºA

Tal y como se puede observar en la tabla, en esta clase hay alumnos en casi todos los niveles, aunque la mayoría de ellos tienen un nivel entre medio y alto. Hay 6 alumnos que hacen inglés extra-escolar fuera del centro, aunque sólo dos de ellos se encuentran entre el grupo de nivel alto. No hay ningún alumno que destaque por tener un nivel muy alto respecto a la media de la escuela. Dos de los alumnos con nivel bajo son las dos chicas que repitieron cuarto curso de educación primaria y el de nivel muy bajo es el alumno con un PI.

Para llevar a cabo el juego, los alumnos se han repartido heterogéneamente en 6 grupos. Como son 25 en total, todos los grupos han tenido 4 alumnos, excepto el *orange* que ha tenido uno más, el alumno con un PI para compensar posibles desniveles. Tuve un problema con esta clase al grabarlos en octubre porque se me olvidó que se sentaran con los grupos del juego y por ello los grabé dos veces en junio, una con los mismos grupos de octubre y otra con los grupos del juego. Aunque no fueran los mismos grupos, seguían siendo heterogéneos ya que siempre están sentados en este tipo de grupos durante las sesiones de inglés.

Las faltas de asistencia de los alumnos a lo largo del curso se pueden observar en la siguiente tabla dentro de los grupos a los cuales pertenecen, repartidas en los tres trimestres y teniendo en cuenta si fueron en la sesión del juego (*The castle adventure*) o en alguna de las dos sesiones del libro.

---

16 Los niveles se han establecido según la apreciación de la investigadora en referencia al conocimiento que tenía de los alumnos de sexto a los que ya impartió clases durante los tres cursos anteriores y a los conocimientos adquiridos como maestra en lengua inglesa en ciclo superior de educación primaria a lo largo de los años.

	Primer trimestre		Segundo trimestre		Tercer trimestre		Faltas totales	
	<i>Knights</i>	Libro	<i>Knights</i>	Libro	<i>Knights</i>	Libro	<i>Knights</i>	Libro
<i>Yellow knights</i>	2	0	1	7	1	3	4	10
<i>Purple knights</i>	2	4	3	1	1	1	6	6
<i>Red knights</i>	1	1	0	0	0	1	1	2
<i>Orange knights</i>	0	0	4	4	1	0	5	4
<i>Blue knights</i>	0	2	4	0	1	1	5	3
<i>Green knights</i>	1	0	2	0	0	0	3	0
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>24</b>	<b>25</b>

Tabla 4-8: Faltas de asistencia de los alumnos de 6ºA

Las sesiones de clase totales han sido 85, de las cuales 30 las hemos dedicado al juego “*The castle adventure*”, el 35,3%. Observando la tabla se puede ver que ha habido 49 faltas de asistencia, de las cuales 24 corresponden al juego, es decir, el 49% del total. El porcentaje de faltas de asistencia en los días de juego es elevado, aunque hay que tener en cuenta que la sesión era el lunes y es el día de la semana que más alumnos faltan. El mayor número de faltas de asistencia se concentran en el segundo trimestre, cuando hace más frío, aunque el cómputo total de faltas de asistencia no es muy elevado. 8 alumnos han asistido a todas las sesiones. Las que más han faltado han sido dos chicas, FF y NG, con 8 faltas cada una, una del grupo *yellow* y otra del *purple*, aunque ambas estaban en el mismo grupo en las grabaciones erróneas, el grupo 2. JA y SG han acumulado 4 faltas cada uno. Cabe destacar que 3 de los 4 alumnos con más faltas corresponden a los de nivel bajo o muy bajo, coincidiendo con las dos alumnas que repitieron 4º y el alumno con un PI; las faltas de asistencia junto a sus dificultades en el aprendizaje dificultan un progreso satisfactorio.

La descripción individual de cada alumno dentro de su grupo de juego se puede observar en la siguiente tabla. Al lado del nombre de cada alumno hay el número del grupo con el que hicieron las grabaciones de octubre y la primera de junio.

Grupo	Alumnos	Descripción individual
Y E L L O W	LE (1)	Es una niña bastante tímida. Su nivel es medio.
	NG (2)	Es una niña que lleva 3 años estudiando inglés extra-escolar a través del ayuntamiento. Tiene problemas de relación con los compañeros y le falta constancia a la hora de trabajar. Su nivel es medio.
	SF (1)	Es un niño bastante tímido y que tiene lateralidad cruzada; estuvo en tratamiento con una logopeda el curso pasado. Ha estudiado inglés durante tres años como actividad extra-escolar a través del ayuntamiento y ha estado dos veranos en unas colonias en inglés. Su nivel es medio-bajo.

	AP (6)	Es un niño con un nivel medio-bajo.
P U R P L E	FF (2)	Es una niña que llegó a la escuela procedente de su país, Marruecos, en tercero y repitió cuarto. Se la atiende desde EE 4 horas semanales (2h de catalán, 1h de matemáticas, 1h de <i>coneixement del medi</i> dentro del aula ordinaria). Tiene dificultades con la lectoescritura y la comprensión lectora. Su nivel es bajo.
	AG (2)	Es un niño bastante movido. Hace unos años estudió un año inglés como actividad extra-escolar a través del ayuntamiento. Su nivel es medio.
	AL (4)	Es un niño con un nivel medio-alto.
	DV (5)	Es un niño con un nivel alto de inglés.
R E D	OG (5)	Es una niña que nació aquí pero su familia es de origen marroquí. Su nivel es medio-bajo.
	LG (4)	Es una niña que tiene un nivel alto de inglés.
	GN (3)	No asistió a clase el día de la grabación que hicimos en octubre; en la primera grabación de junio lo incluí en el grupo 3 porque es donde se encontraba el alumno con PI. Es un niño de nivel alto.
	IR (5)	Es un niño que hizo un año de inglés extra-escolar a través del ayuntamiento hace dos años. Su nivel es medio.
O R A N G E	PB (5)	Es una niña con nivel medio de inglés.
	EC (1)	Es una niña con nivel alto, aunque su carácter es especial.
	GC (4)	Es un niño con dificultades de relación con los compañeros. Su nivel es medio-alto.
	EP (3)	Es un niño muy introvertido y con dificultades de relación con los compañeros. Siempre está con JA y eso no le ayuda. Su nivel es bajo.
	JA (3)	Es un niño que tiene un trastorno psicótico -por el cual se medica- y además retraso mental. Tiene PI (Plan Individualizado) en todas las lenguas -incluida la inglesa-, matemáticas y <i>coneixement del medi</i> desde cuarto. Se la atiende desde EE 4 horas semanales (2h de catalán, 1h de matemáticas, 1h de <i>coneixement del medi</i> dentro del aula ordinaria). El curso pasado todos los alumnos de primaria hacían una hora más diaria, la sexta hora, y él no la hacía porque no podía estar tantas horas en el centro. Su nivel es muy bajo.
B L U E	SG (6)	Es una niña disléxica. El curso pasado asistía una hora semanal a EE para trabajar la lectura. Repitió 4º curso de educación primaria. Su interés por el estudio es poco; es un año mayor y tiene intereses más adolescentes. Su nivel

		es bajo.
	JJ (6)	Es un niño con un nivel medio-alto.
	AS (2)	Es un niño con dificultades de relación con los compañeros. Su nivel es alto.
	JG (3)	Es un niño que lleva 2 años estudiando inglés extra-escolar a través del ayuntamiento y ha hecho colonias en inglés durante dos veranos. Su nivel es alto.
G R E E N	CB (6)	Es una niña que lleva 3 años estudiando inglés extra-escolar a través del ayuntamiento. Su nivel es alto.
	MQ (4)	Es una niña que tiene un nivel alto de inglés.
	RA (1)	Es un niño con nivel medio alto. Su familia es de origen marroquí aunque él nació aquí.
	FN (3)	Es un niño marroquí que llegó el curso pasado a la escuela procedente de su país. Asiste una sesión semanal al <i>aula d'acollida</i> . No asiste más porque su evolución ha sido muy buena y puede seguir el ritmo de sus compañeros. Su nivel es medio.

Tabla 4-9: Descripción de cada alumno de 6ºA

#### 4.1.2.2.2. Clase de 6ºB

Este grupo ha sufrido diversos cambios a lo largo del curso debido a la matrícula viva. Empezó en septiembre con 24 alumnos, 13 chicos y 11 chicas. Hicimos 6 grupos de 4 alumnos, pero a finales de septiembre una chica se fue, quedando un grupo con sólo 3 alumnos. A finales de septiembre se incorporó una chica y la agregué a dicho grupo. A finales del segundo trimestre, otra chica se fue. A final de curso eran 23 alumnos, 13 chicos y 10 chicas. Hay un alumno, CT, que asiste 4 horas al aula de educación especial: 2 horas de catalán y 2 de matemáticas. Se le hizo la prueba WISC y salió dentro de la normalidad, aunque tiene graves problemas de comprensión lectora. En el último trimestre se le hizo un PI de todas las lenguas, incluida la inglesa, y de matemáticas. A otro alumno, JC, se le hizo una observación el año pasado porque es muy disperso, aunque no se le atiende desde EE. Otros dos alumnos se les atiende desde el CSMIJ (*Centre de Salut Mental i Juvenil*), uno por trastornos de conducta, JH, y otro porque es muy nervioso, PP.

Los diferentes niveles<sup>17</sup> de los alumnos se pueden ver en la siguiente tabla.

<sup>17</sup> Los niveles se han establecido según la apreciación de la investigadora en referencia al conocimiento que tenía de los alumnos de sexto a los que ya impartió clases durante los tres cursos anteriores y a los conocimientos adquiridos como maestra en lengua inglesa en ciclo superior de educación primaria a lo largo de los años.

Niveles	Muy alto	Alto	Medio-alto	Medio	Medio-bajo	Bajo	Muy bajo
Número de alumnos	1 + 1	5	2	8	2	3	1 + 1

Tabla 4-10: Nivel de inglés de los alumnos de 6ºB

Tal y como se puede observar en la tabla, en esta clase hay alumnos en casi todos los niveles, aunque la mayoría de ellos tienen un nivel entre medio y alto. La alumna que se fue en el tercer trimestre tenía nivel muy alto y la que llegó a mitad de curso tenía el nivel muy bajo. Hay 7 alumnos que hacen inglés extra-escolar fuera del centro (3 de nivel medio, 2 de medio-alto, 1 alto y 1 muy alto). A uno de los dos alumnos con nivel muy bajo se le hizo un PI en el tercer trimestre.

Para llevar a cabo el juego, los alumnos se han repartido heterogéneamente en 6 grupos. Uno tuvo 3 alumnos de octubre a febrero y otro se quedó con 3 alumnos en el último trimestre.

Las faltas de asistencia de los alumnos a lo largo del curso se pueden observar en la siguiente tabla dentro de los grupos a los cuales pertenecen, repartidas en los tres trimestres y teniendo en cuenta si fueron en la sesión del juego (*The castle adventure*) o en alguna de las dos sesiones del libro.

	Primer trimestre		Segundo trimestre		Tercer trimestre		Faltas totales	
	<i>Knights</i>	Libro	<i>Knights</i>	Libro	<i>Knights</i>	Libro	<i>Knights</i>	Libro
<i>Green knights</i>	0	0	4	5	1	2	5	7
<i>Orange knights</i>	1	2	0	0	0	0	1	2
<i>Yellow knights</i>	0	1	0	0	1	2	1	3
<i>Blue knights</i>	1	4	3	2	2	0	6	6
<i>Red knights</i>	0	1	0	3	3	0	3	4
<i>Purple knights</i>	5	5	0	9	3	4	8	18
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>19</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>24</b>	<b>40</b>

Tabla 4-11: Faltas de asistencia de los alumnos de 6ºB

Las sesiones de clase totales han sido 92, de las cuales 30 las hemos dedicado al juego “*The castle adventure*”, el 32,6%. Observando la tabla se puede ver que ha habido 64 faltas de asistencia, de las cuales 24 corresponden al juego, es decir, el 37,5% del total. El porcentaje de faltas de asistencia en los días de juego es un poco más elevado que en las sesiones de libro, aunque la diferencia no es significativa. El número de faltas es ligeramente mayor en el segundo trimestre, cuando hace más frío, aunque me ha sorprendido el elevado número del primer y tercer trimestre. 9 alumnos han asistido a todas las sesiones y uno del grupo *orange* sólo faltó la primera semana porque no había vuelto todavía de su país de origen. El mayor número de faltas de asistencia se concentran en dos alumnos del grupo *purple*, uno con 10 -IC de nivel bajo- y la otra -MN de nivel medio- con 13 faltas de asistencia. JF de nivel medio-bajo faltó 7 veces en los dos últimos trimestres por fuertes



dolores de cabeza, CT de nivel muy bajo faltó 5 veces y FH de nivel medio-alto y OL de nivel alto faltaron 4 veces cada uno.

La descripción individual de cada alumno dentro de su grupo de juego se puede observar en la siguiente tabla.

Grupo	Alumnos	Descripción individual
GREEN	CQ	Es una niña con un carácter difícil y que ha tenido problemas de disciplina con el tutor. Ha estudiado inglés durante cuatro años como actividad extra-escolar a través del ayuntamiento. Su nivel es medio-alto.
	JF	Es un niño que ha tenido problemas de ansiedad que le provocaban fuertes dolores de cabeza durante el segundo y tercer trimestre. Su nivel es medio-bajo.
	OL	Es un niño de carácter especial, al cual todo le parece infantil. Empezó a estudiar inglés como actividad extra-escolar el año pasado en una academia privada. Su nivel es alto.
	AM	Es una niña que se incorporó a finales de febrero. Tiene una situación familiar complicada y es muy introvertida. Ha tenido problemas de adaptación. Su nivel es muy bajo.
ORANGE	ND	Es una niña que tuvo actitudes pre-adolescentes durante el tercer trimestre. Su nivel es alto.
	JV	Es una niña con un nivel alto de inglés.
	TV	Es un niño con un nivel medio de inglés.
	EA	Es un niño que llegó a la escuela en primero de educación primaria procedente de Bolivia. Su nivel es medio.
YELLOW	LT	Es una niña con un nivel medio de inglés.
	AG	Es una niña que lleva 2 años estudiando inglés extra-escolar en una academia privada. Su nivel de inglés es muy alto.
	AL	Es un niño que ha estudiado inglés durante cuatro años como actividad extra-escolar a través del ayuntamiento. Su nivel es medio.
	PP	Es un niño muy nervioso que se le atiende desde el CSMIJ. Su nivel es bajo.
BLUE	AO	Es una niña con mucho carácter y poco conformista. Su nivel es medio.
	MT	Es una niña bastante tímida. Su nivel es medio-bajo.
	FH	Es un niño que ha estudiado inglés durante cuatro años como actividad extra-escolar a través del ayuntamiento. Ha faltado a 4 sesiones del juego, 2 en el 2º trimestre y 2 en el 3º. Su nivel es medio-alto.

	RM	Es un niño con un carácter especial; su único interés son los zombis. Ha estudiado inglés durante cinco años como actividad extra-escolar a través del ayuntamiento y el último verano asistió 15 días a unas colonias en inglés. Su nivel es medio.
R E D	XG	Es una niña bastante independiente y con un nivel alto de inglés.
	RA	Es un niño con un carácter especial. Su nivel es alto.
	CT	Es un niño que asiste a EE, muy introvertido y a quien se le hizo un PI en el último trimestre. Tiene dificultades de relación con los compañeros. Su nivel es muy bajo.
	EC	Es una niña que se fue al finalizar el segundo trimestre a una escuela concertada para poder realizar la ESO y el bachillerato allí. Su nivel es muy alto.
P U R P L E	MN	Es una niña que lleva dos años estudiando inglés extra-escolar en una academia privada. Ha faltado mucho por tener que cuidar a su hermana pequeña. Su nivel es medio.
	IC	Es un niño que ha faltado mucho a clase. Su nivel es bajo.
	JH	Es un niño con trastornos de conducta que se le atiende desde el CSMIJ. Su nivel es medio.
	JC	Es un niño muy disperso a quien se le hizo una observación desde EE el curso pasado, aunque se valoró que no necesitaba sesiones de EE. Su nivel de inglés es bajo.

Tabla 4-12: Descripción de los alumnos de 6ºB

## 4.2. PROPUESTA DIDÁCTICA

### 4.2.1. Justificación

Según el Currículum de Educación Primaria publicado por el *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya* (2007, 2009), “los niños y niñas, al acabar la etapa, deben conocer una o dos lenguas extranjeras para llegar a ser usuarios y aprendices capaces de comunicarse y acceder al conocimiento en un entorno plurilingüe y pluricultural”.

Respecto a la lengua oral, el currículum establece que los alumnos deben ser capaces de comprender y responder en lengua extranjera las interacciones más habituales del aula, así como comprender los mensajes orales sobre temas relacionados con sus propios intereses, los de los otros y el mundo que les rodea. Como ya hemos visto en el marco teórico, para adquirir esta competencia

comunicativa es fundamental potenciar la lengua oral, tanto a nivel de comprensión como de expresión. Para conseguir esto, es necesario alejarnos de la mediación lecto-escritora y centrarnos más en el acento, el ritmo y la entonación integrados dentro de la actividad normal de la clase.

El currículum también prevé, de acuerdo con el proyecto lingüístico de centro, que se puedan impartir contenidos de áreas no lingüísticas en lengua extranjera. La investigadora ha conocido diversas experiencias CLIL/AICLE y no todas han funcionado como cabía esperar. Para llevarlas a cabo satisfactoriamente, es necesaria una buena planificación, maestros dispuestos a hacerlo y que sean competentes en la lengua meta, y asegurarse que los contenidos se han introducido previamente en la lengua vehicular. La propuesta didáctica aquí planteada no precisa de ninguna organización extraordinaria.

Los recursos necesarios para garantizar la adquisición de una segunda lengua son la inmersión fónica en esta lengua, tener interlocutores habituales y crear contextos significativos. Estos tres recursos son difíciles de integrar en las pocas horas dedicadas semanalmente a la lengua meta y aún más si se sigue un libro de texto y no se crean situaciones en las cuales usar la lengua significativamente. En el caso de ciclo superior se dedican entre dos y tres horas semanales. Creemos que lo ideal sería poder hacer sesiones diarias para que los alumnos tuvieran contacto con la lengua meta cada día del curso escolar, aunque la situación de crisis actual no lo permite ya que se han reducido las plantillas al mínimo y los centros suelen invertir los recursos humanos y materiales en otras asignaturas del currículum. Las pruebas externas de competencias básicas que realizan los alumnos a finales de sexto curso condicionan la distribución de esos recursos.

Esta propuesta didáctica pretende utilizar estos tres recursos dentro de las sesiones asignadas a la lengua inglesa en ciclo superior de educación primaria, combinando una sesión exclusivamente oral con otras sesiones dedicadas al libro y/o actividades de comprensión lectora y expresión escrita para que los alumnos consigan los objetivos planteados en el currículum. Consiste en usar la lengua extranjera, en este caso la lengua inglesa, dentro del horario establecido para la misma mediante tareas orales que forman parte de un proyecto, fomentando la interacción entre los alumnos mediante el trabajo en grupos. Desde el primer día de clase, los alumnos realizan tareas más o menos breves (la mayoría de ellas duran una sesión), las cuales ya forman parte del proyecto final. La propuesta fue llevada a cabo por la investigadora durante siete cursos académicos en dos escuelas diferentes antes de recoger los datos aquí analizados, por lo que ya contaba con una larga experiencia que le facilitó la investigación.

Este proyecto y sus actividades han sido diseñadas pensando en los contenidos que se trabajan en el tercer ciclo de Educación Primaria, pero podrían ser llevados a cabo en cursos superiores o

inferiores, dependiendo del nivel del alumnado. Además, esta propuesta permite atender a la diversidad porque permite fácilmente ampliar o reducir el nivel de exigencia, adaptándolo a las posibilidades de cada estudiante. En muchas de las tareas propuestas existen sugerencias para atender esta diversidad.

Este método pretende que el alumno disfrute con la lengua extranjera y vaya construyendo su propio conocimiento de la lengua objeto de estudio, tanto a nivel de pronunciación como del funcionamiento de la misma, sin necesidad de mediatizar todo a través de la lengua escrita. A menudo los profesores de lenguas extranjeras infravaloramos las capacidades de nuestros alumnos, y creemos que es demasiado esfuerzo hacer un uso más extensivo de la lengua oral porque no nos entenderán ni serán capaces de expresarse; sin embargo, al probarlo, los resultados son sorprendentes.

#### **4.2.2. Objetivos didácticos**

A continuación se especifican los objetivos de nuestra propuesta didáctica que contribuirán al desarrollo de diversas capacidades que ayudarán a los alumnos a mejorar su competencia comunicativa en lengua inglesa. Estos objetivos son comunes a ambos proyectos. Los objetivos concretos de cada uno se especifican dentro de cada proyecto.

1. Aumentar la exposición a la lengua oral dedicando una sesión semanal a ella.
2. Atender a todas las explicaciones que se dan.
3. Potenciar la interacción oral entre los alumnos.
4. Intentar relacionarse en la lengua meta el mayor tiempo posible.
5. Participar activamente tanto si el trabajo es individual, en parejas o en grupos.
6. Fomentar el trabajo en grupo.
7. Respetar todas las opiniones y aceptar las decisiones tomadas por la mayoría.
8. Conocer y usar las estructuras básicas propias de la lengua inglesa aumentando su complejidad progresivamente.
9. Esforzarse en hacerse comprender oralmente usando los recursos necesarios: lenguaje oral, gestual, visual, musical.
10. Aplicar los conocimientos previos a las nuevas situaciones orales que se les vayan planteando.
11. Mejorar la fluidez y la pronunciación en lengua inglesa.

12. Auto-evaluar el progreso propio.
13. Lograr que los alumnos se sientan cómodos usando la LE en público.
14. Motivar a los alumnos para que les guste la LE, asienten una base y puedan en un futuro ampliarla.
15. Valorar la lengua inglesa como instrumento para comunicarse.
16. Manifestar interés por mejorar la competencia comunicativa oral, tanto comprensiva como expresiva.
17. Mostrar interés por saludar y despedirse como parte de la rutina diaria dentro de una sociedad.
18. Mostrar interés por participar en las diferentes actividades.
19. Valorar el esfuerzo propio y de los otros.
20. Respetar las intervenciones de todos los miembros.
21. Mostrar interés por una cultura diferente a la propia.

#### **4.2.3. Articulación de la propuesta**

La propuesta didáctica aquí planteada está pensada para el tercer ciclo de Educación Primaria y los dos proyectos se realizan dentro del horario establecido para la asignatura de Lengua Inglesa. De las tres sesiones semanales, dedicamos una a la propuesta que puede ser de 45 minutos o de 60 minutos de duración. Las actividades se pueden adaptar a la longitud de las sesiones y a las necesidades específicas de cada grupo. Cada proyecto se realiza a lo largo de todo el curso y se deben realizar en el orden aquí propuesto porque el segundo sirve para afianzar los conocimientos adquiridos con el primero.

Para la realización de ambas propuestas se ha usado el enfoque oral<sup>18</sup>, ampliamente descrito en el marco teórico, junto con la metodología usada, el papel del maestro y los recursos y estrategias necesarios.

En el primer curso de ciclo superior de Educación Primaria, se lleva a cabo un juego de aventura en el cual los alumnos son agentes especiales; en el segundo curso, se realiza un juego de mesa en el cual el alumnado debe ir superando pruebas en la lengua meta para avanzar a lo largo del tablero.

Las tres sesiones semanales se inician y se finalizan de la misma manera. Creemos en la importancia de las rutinas porque crean hábitos en los estudiantes y dan seguridad. La rutina que

---

18 Véase apartado 2.3.3. para la explicación del enfoque oral dentro del marco teórico.

llevamos a cabo al inicio de cada sesión ayuda a los alumnos a concentrarse y a adquirir un buen ambiente de trabajo, a la vez que desconectan de sus clases anteriores. Asimismo, creemos que es importante acompañar a los alumnos al finalizar la sesión y despedirnos de ellos para crear buenos hábitos sociales.

Podemos aprovechar los desplazamientos hasta el aula de inglés y mientras se van sentando para saludar en general a todos los estudiantes y preocuparnos por ellos particularmente con preguntas del tipo: “*How are you today, Frank?*”; “*And you, Andrea?*”; “*Hello, Sonia. How is your sister Bea? Is she feeling better?*” (Si, por ejemplo, sabemos que su hermana está enferma). Esta manera de proceder nos permite acercarnos más a los alumnos, crear un vínculo afectivo con ellos y crear un clima distendido en la clase.

Tres alumnos, diferentes en cada sesión, se encargan de hacer las rutinas diarias. Uno escribirá la fecha en la pizarra y la dirá; otro dirá el tiempo y colocará los símbolos necesarios en un calendario; y el tercero dirá la hora que le pondrá otro alumno en un reloj. El estudiante que dice el tiempo es el mismo que pone la hora en el reloj y la pregunta al compañero; el estudiante que dice la hora es el que pregunta el tiempo meteorológico a quien corresponda. A partir del tercer trimestre de quinto curso, el alumno que escriba la hora también deletreará el número ordinal correspondiente. Los símbolos del calendario se ampliarán de un curso a otro: En quinto, mencionarán los fenómenos meteorológicos (*It's sunny, partly cloudy, cloudy, raining, snowing, windy*); en sexto, además de los fenómenos mencionados, dirán la temperatura (*It's hot, warm, cool, cold*). Los símbolos los dibujan los propios alumnos a principio de curso.

Al finalizar la sesión, acompañamos a los alumnos hasta la puerta y los despedimos, intentando personalizarlas. Por ejemplo, si sabemos que tienen algún examen o partido les desearemos buena suerte. Ejemplos de despedidas: “*Good bye, Sarah*”; “*See you tomorrow, Javier*”; “*Have a good afternoon, Maria*”; “*Good luck with your exam, Joel*”. El hecho de saludar y despedirse puede resultar obvio, pero cuando lo personalizamos estamos creando lazos con nuestros alumnos que nos ayudarán a que las clases funcionen mejor, especialmente si el maestro es especialista y les imparte clases pocas sesiones a la semana.

#### **4.2.3.1. Fuentes**

La idea de realizar “El juego de los espías” en quinto y “La aventura del castillo” en sexto partió de un libro que se llama “Juegos de aventura”. Es un libro que presenta juegos innovadores para Educación Física y tiempo libre. Sus propuestas son más bien para que los alumnos realicen ejercicio físico, por lo que he aprovechado pocas actividades, aunque numerosas ideas.

Para la realización de la programación del primer curso, he partido de la ambientación que propone este libro, ampliándola y modificándola a conveniencia: Hay un científico malvado, *Doctor Bad*, que se dedica a crear monstruos. Otro científico, *Doctor Molecule*, ha descubierto una poción mágica que convierte a los monstruos en buenos si se la beben. El “*Doctor Bad*” ha secuestrado al “*Doctor Molecule*” y los monstruos no dejan de hacer travesuras por la escuela. Los alumnos son agentes especiales que deben resolver el caso: encontrar dónde está secuestrado el “*Doctor Molecule*”. Para ello, realizan pequeñas misiones que les ayudan a obtener piezas para la confección de un rompecabezas a final de curso que les dirá donde está secuestrado el Doctor, obteniendo así la poción y convirtiendo los monstruos en buenos.

Aproveché la idea de los monstruos por su relación con la fiesta de *Halloween* aunque varié algunos de ellos (calabaza, araña, fantasma y gato) para trabajar conceptos más específicos de esta fiesta. Otras ideas que he tomado prestadas son: la idea de leer el mensaje secreto mirando a una chocolatina y hacer que un alumno se la coma (sesión 5); el hecho de preparar tarjetas donde salga el monstruo con algo más (en este caso, con un vegetal y con un objeto de la clase); la idea de fabricar una bomba (sesión 17); y el descubrir al malvado personaje (sesión 31).

Por último, la idea de jugar al “*Who is who*” (sesión 26) la saqué de la profesora Nuria Laporta González durante un Seminario de inglés realizado en el curso 2001-2002, en el cual ella era la profesora. Las imágenes han sido extraídas del libro “*Heinemann Children's games*”.

Para la realización de la programación del segundo curso, he aprovechado del libro arriba mencionado la idea del tablero de juego, las fichas y la manera de obtener puntos sin usar un dado, así como la ambientación.

He aprovechado total o parcialmente las actividades y/o ideas de las siguientes casillas: 1, 2, 3, 4, 12, 16, 17, 23, 26, 27, 30, 34, 35, 36, 41, 42, 46, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 56, 57, 59.

La actividad de la casilla 22 pertenece al libro “*De Dos en Dos*” y la de la casilla 50 a “*Button Crafts*”.

La actividad de la casilla 59, *Treasure hunt*, la he sacado, en parte, del libro “*Heinemann Children's games*”.

El resto de actividades de ambos juegos son ideas originales mías que han nacido fruto de mi experiencia como maestra de lengua inglesa en Educación Primaria.

#### **4.2.4. Proyectos y actividades**

##### **4.2.4.1. Contribución del área de lengua extranjera a la adquisición de las competencias básicas**

A continuación, vamos a hacer nuestra propia interpretación general sobre lo que se debe trabajar para adquirir cada una de las competencias en lengua inglesa al finalizar la etapa de educación primaria. Las primeras seis competencias son transversales y son la base del aprendizaje y del desarrollo personal. Las dos últimas son más específicas y contribuyen a desarrollar la competencia de convivir y habitar el mundo. Trabajamos todas las competencias a lo largo del curso escolar, aunque las propuestas planteadas se realizan sólo durante una sesión semanal. Por este motivo, dentro de cada una de las dos propuestas, vamos a especificar en qué sentido contribuyen a la adquisición de las competencias básicas aquí descritas, centrándonos en la parte oral.

##### **1. Competencia lingüística y audiovisual**

Esta competencia es la principal cuando hablamos de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y la que tiene más peso dentro de la competencia comunicativa. Los alumnos deben ser capaces de comunicarse oralmente (hablar y conversar, escuchar y comprender), de comunicarse por escrito (leer y comprender, escribir) y de conocer el funcionamiento de la lengua objeto de estudio, usando todas las habilidades y recursos necesarios dentro del contexto plurilingüe e intercultural en el cual estamos inmersos.

##### **2. Competencia artística y cultural**

Esta competencia complementa la anterior porque, por un lado, la lengua extranjera debe aprenderse teniendo en cuenta las manifestaciones culturales de los países en los cuales se habla la misma, promoviendo una actitud crítica y de respeto hacia ellas; por otro lado, los alumnos deben ser capaces de realizar creaciones artísticas usando todos los recursos que tengan a su alcance (teatro, dibujos, lectura dramatizada, etc.).

##### **3. Tratamiento de la información y competencia digital**

Las nuevas tecnologías ofrecen la posibilidad de comunicarse con cualquier persona en cualquier momento se encuentre donde se encuentre. Asimismo, podemos acceder a cantidad de información de una manera sencilla e inmediata. La búsqueda, selección y comprensión de la información contribuyen a la adquisición de esta competencia. Internet nos ha abierto al mundo y a muchas posibilidades en lengua inglesa: comunicación, recursos, acceso a información.



#### **4. Competencia matemática**

Consiste en la habilidad de usar elementos básicos matemáticos (números, medidas, símbolos, formas, etc.) en situaciones de la vida real para ser capaces de resolver problemas que se planteen fomentando la inducción y deducción como parte del proceso. Pronunciar, relacionar y utilizar los números, tanto ordinales como cardinales, así como la secuenciación temporal de una historia o la ordenación de imágenes son ejemplos prácticos que ayudan al desarrollo de esta competencia usando la lengua inglesa.

#### **5. Competencia de aprender a aprender**

Esta competencia metodológica permite reflexionar sobre la lengua objeto de estudio y sobre el propio aprendizaje, posibilitando al alumno desarrollar habilidades y estrategias que le ayuden a aprender mejor según sus propias capacidades.

#### **6. Autonomía e iniciativa personal**

Esta competencia se relaciona con el desarrollo de la capacidad personal de cada alumno. Se promueven otro tipo de aprendizajes que contribuyen a la adquisición de la lengua extranjera como el trabajo autónomo, la capacidad de tomar decisiones, la propia organización y la evaluación -propia, de sus compañeros o de las actividades-, así como la construcción de su propio aprendizaje partiendo de los conocimientos ya adquiridos.

#### **7. Conocimiento e interacción con el mundo físico**

Esta competencia se centra en concienciar a los alumnos del mundo que les rodea y de la importancia que tiene proteger el medio ambiente para nuestra propia supervivencia, promoviendo pequeñas acciones que ellos pueden realizar (reciclaje, consumo de agua, cuidado de los animales, etc.).

#### **8. Competencia social y ciudadana**

Cuando se aprende una lengua extranjera, no sólo se aprende la lengua, sino que también se relaciona con los países que hablan esa lengua objeto de estudio y sus culturas. Tal y como hemos visto en el marco teórico, la competencia comunicativa es la capacidad que tiene una persona de hablar una determinada lengua teniendo en cuenta las reglas de la misma y su contexto socio-histórico y cultural. El desarrollo de esta competencia favorece el interés por conocer otras culturas, otras lenguas, fomentando el respeto y la tolerancia tanto de la lengua y cultura propias como las de la lengua extranjera, contribuyendo a la integración y aceptación de cualquier alumno.

#### **4.2.4.2. Proyecto para primer curso de ciclo superior: *Agents' game***

##### **4.2.4.2.1. Contribución de esta propuesta a la adquisición de las competencias básicas**

A continuación vamos a especificar cómo contribuye esta propuesta a la adquisición de las competencias básicas.<sup>19</sup>

#### **1. Competencia lingüística y audiovisual**

Todas las misiones que los alumnos deben realizar se basan en la lengua oral. A través de las pequeñas tareas propuestas, los estudiantes van adquiriendo las habilidades necesarias para escuchar y comprender y hablar y conversar, usando todos los recursos lingüísticos y no lingüísticos oportunos. Asimismo, se fomenta el conocimiento del funcionamiento de la lengua inglesa a través de aspectos fonéticos -el acento, el ritmo y la entonación-, estructuras lingüísticas y léxico propio de la lengua meta.

#### **2. Competencia artística y cultural**

Diversas actividades están centradas en desarrollar sus habilidades artísticas: deben realizar una insignia que los identifique, hacer una hucha y dibujar e interpretar imágenes para llevar a cabo algunas misiones. También se trabajan aspectos propios de la cultura inglesa como conceptos relacionados con la fiesta de *Halloween* o canciones infantiles tradicionales.

#### **3. Tratamiento de la información y competencia digital**

La propuesta tan sólo usa las nuevas tecnologías como recurso para visionar vídeos de canciones.

#### **4. Competencia matemática**

Al inicio de las sesiones, se realiza la rutina que incluye el uso de los números ordinales dentro de la fecha, el conocimiento del calendario (días de la semana, meses y año en curso) y el uso de las horas. Dentro de las actividades se trabajan aspectos matemáticos concretos como pueden ser las formas geométricas, las horas de nuevo y la interpretación de coordenadas.

#### **5. Competencia de aprender a aprender**

La propia dinámica del juego permite la adquisición de esta competencia. Las actividades son variadas para posibilitar el desarrollo de habilidades y estrategias que ayuden a los alumnos a mejorar su aprendizaje, teniendo en mente la “teoría de las inteligencias múltiples” de Gardner. Las actividades que fomentan la atención y la memoria -presentes en la mayoría de las misiones- posibilitan el desarrollo de esta competencia.

---

<sup>19</sup> Véase el apartado 4.2.4.1. donde se encuentran descritas las competencias básicas.

## **6. Autonomía e iniciativa personal**

La distribución en grupos en el aula contribuye a la adquisición de esta competencia ya que se fomenta el trabajo individual, de parejas y, especialmente, de grupos. Cada alumno es importante dentro de su grupo y debe contribuir a la toma de decisiones y a la propia organización del mismo. También, se fomenta la auto-evaluación (cada alumno es consciente de las exposiciones orales que realiza), la evaluación de compañeros (cuando deben evaluar actuaciones de otros grupos) y la evaluación del grupo (mediante la obtención de las piezas del rompecabezas saben como lo han hecho como grupo), así como la evaluación del juego a través del cuestionario final.

## **7. Conocimiento e interacción con el mundo físico**

Algunas actividades fomentan hábitos de vida saludables a través de misiones relacionadas con el consumo de frutas y verduras, así como el respeto y el cuidado de los animales que se fomenta al estudiar los animales domésticos y de granja.

## **8. Competencia social y ciudadana**

Se fomenta el respeto hacia los compañeros y el trabajo realizado a través de las presentaciones orales y del trabajo en grupo. También deben respetar y mostrar interés por los gustos y aficiones de cada alumno cuando se presentan delante de la clase.

### **4.2.4.2.2. Objetivos específicos**

Hemos incluido los objetivos didácticos comunes a ambas propuestas en el apartado 4.2.2. Aquí nos centraremos en los objetivos específicos del “*Agents' game*”.

1. Escuchar y comprender globalmente mensajes y explicaciones cada vez más complejas procedentes del maestro o de los propios compañeros.
2. Interpretar instrucciones orales con el fin de realizar alguna actividad: colorear, construir algún objeto, encontrar algo, llegar a algún sitio predeterminado, realizar un dibujo, jugar a un juego.
3. Reconocer y usar el léxico trabajado a lo largo de las misiones: *shapes, colours, monsters, ABC, fruits, vegetables, parts of the body (human), classroom objects, clothes and accessories, directions, hours, pets, parts of the body (animals), family members, farm animals and related vocabulary related, face vocabulary, school subjects, prepositions, adjectives.*
4. Conocer y usar preguntas básicas con el fin de obtener alguna información y usar respuestas cortas.

5. Reconocer y pronunciar los sonidos trabajados atendiendo al acento, ritmo y entonación de las palabras y frases estudiadas.
6. Reconocer y usar las estructuras lingüísticas básicas propias de la lengua inglesa trabajadas a lo largo de las misiones.
7. Aplicar significativamente estas estructuras lingüísticas a lo largo de las diversas actividades planteadas.
8. Memorizar, cantar y ampliar la canción “*Old Mc. Donald*”.
9. Conocer e interesarse por tradiciones inglesas como *Halloween*.

#### 4.2.4.2.3. Contenidos

##### Dimensión comunicativa

- Escucha y comprensión global de mensajes y explicaciones cada vez más complejas procedentes del maestro o de los propios compañeros.
- Desarrollo de estrategias para interpretar las instrucciones pertinentes con el fin de realizar alguna actividad.
- Conocimiento y uso del vocabulario trabajado:
  - *ABC: spelling.*
  - *Adjectives: descriptive, demonstrative, possessive, numeral (definite, indefinite, distribute).*
  - *Classroom objects: duster and chalk. Ruler, schoolbag/school backpack, desk, pencil sharpener, glue, rubber, pen, pencil, stapler, scissors, book, pencil case.*
  - *Clothes and accessories: coat, scarf, gloves, trainers, dress, shirt, jumper/sweater, boots, shoes, trousers/jeans, T-shirt, skirt, socks, jacket; glasses, sunglasses, hat, earrings.*
  - *Colours and shades: brown, blue, yellow, red, green, white, black, pink, orange, purple; dark, light.*
  - *Directions: go straight on, turn right, turn left.*
  - *Face vocabulary: Hair (colour -brown, blonde, black, red, gray-; type -straight, wavy, curly-; length -long, short, bob, bald, skin head); Lips (thick, thin); Nose (big,*

*small*); *Others (moustache, beard, goatee)*; *Eyes (size -big, small-; colour -brown, blue, green, black)*.

- *Family members: grandparents (grandfather, grandmother), parents (father, mother), siblings (sister, brother, twins). Step family.*
  - *Farm animals and related vocabulary: duck, horse, rabbit, chicks, donkey, cow, sheep, goat, turkey, pig; farm, tree, mill, pond.*
  - *Fruits: apple, bananas, pear, orange, plums, peach, coconut, grapes, strawberries, pineapple.*
  - *Hours: o'clock, half past, a quarter past/to, past, to.*
  - *Monsters: Mummy, Witch, Vampire, Skeleton, Gorilla, Frankenstein, Pumpkin, Spider, Ghost, Cat.*
  - *Parts of the body (animals): body, head, legs, foot/feet, paws, claws, tail, wings, feathers, fur, shell, whiskers, eyes, ears, nose, mouth, teeth, beak.*
  - *Parts of the body (human): hair, eye, nose, mouth (lips, tongue, teeth), ear, arm, hand, finger, leg, foot/feet, toes.*
  - *Pets: snail, hamster, fish, snake, bird, parrot, rabbit, cat, dog, turtle.*
  - *Prepositions: in, on, under, behind, next to, in front of, between.*
  - *School subjects: Science, Geography, History, Maths, Computer class, Music, P.E., Language, Art.*
  - *Shapes: triangle, square, circle, star, rectangle, diamond, hexagon, pentagon, heart.*
  - *Vegetables: aubergine/eggplant, beans, potato, onion, cucumber, lettuce, pepper, carrot, tomato, peas.*
- **Formulación de preguntas básicas con el fin de obtener alguna información y uso de respuestas cortas:**
    - *Has he/she got+(adjective)+N? Yes he/she has; No, he/she hasn't.*
    - *Have you got+N? Yes, I have; No, I haven't.*
    - *Is it+adjective? Yes, it is; No, it isn't.*
    - *Are they+adjective? Yes, they are; No, they aren't.*

- *What have you got on (day of the week) at (hour)?*
- Pronunciación adecuada atendiendo al acento, al ritmo y a la entonación propios de la lengua inglesa.
- Participación en las exposiciones orales propuestas en las diversas actividades.
- Producción de mensajes orales teniendo en cuenta las estructuras lingüísticas trabajadas, aumentando progresivamente la autonomía, la eficacia y la complejidad en las actividades individuales, de pareja y de grupo. Estructuras lingüísticas:
  - *I'm agent + name.*
  - *This is a/an + N; These are + N.*
  - *This is my + N; These are my + N.*
  - *S + is/are + adjective.*
  - *He/She/It has got + (adjective) + N.*
  - *S + likes/doesn't like + N (fruits, vegetables).*
  - *S + stole + (adjective) + N (classroom object).*
  - *S + is/are + prep + N.*
  - *There is a + (adjective) + N; There are + (adjective) + N.*
  - *It's + hour.*
  - *I've got + N.*
- Desarrollo de las estrategias verbales y no verbales necesarias que ayuden a la comprensión y expresión de los mensajes orales.
- Implicación en el proceso de aprendizaje a través de la auto-evaluación y la propia reflexión, aceptando el error como parte del proceso de adquisición.
- Uso de habilidades y estrategias que favorezcan el trabajo autónomo.
- Confianza en las propias capacidades para adquirir competencia comunicativa oral eficaz en la lengua meta.
- Valoración del trabajo cooperativo para llevar a cabo tareas y proyectos conjuntamente.
- Interés por usar la lengua inglesa como instrumento para comunicarse oralmente.

## **Dimensión plurilingüe e intercultural**

- Conocimiento y uso de las normas sociales presentes en una conversación en los países de habla inglesa más cercanos y/o relevantes: *The UK and the USA*.
- Realización de actividades relacionadas con la cultura de los países de habla inglesa.
- Actitud de respeto, tolerancia e interés hacia una lengua y una cultura diferentes de la propia.

### **4.2.4.2.4. Evaluación**

La evaluación es una parte muy importante en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y los alumnos tienen que formar parte de ella en todas sus dimensiones: evaluación del aprendizaje, evaluación del proceso y evaluación de la acción docente.

- *Evaluación del aprendizaje:* el maestro evaluará a los alumnos a través de las exposiciones orales y de las actividades de comprensión oral, valorando tanto el trabajo y el esfuerzo individual como el de grupo. Los alumnos auto-evaluarán su propio progreso a través de estas mismas exposiciones y actividades de comprensión, reflexionando sobre su propio rendimiento. Algunas de las presentaciones orales se grabarán en vídeo para ser visionadas y analizadas en conjunto. Los alumnos también evaluarán a los otros grupos en determinadas actividades.
- *Evaluación del proceso:* es importante analizar el funcionamiento de cada una de las tareas por sí mismas y como parte del proyecto final. Los alumnos también participarán en esta evaluación contestando un cuestionario a final de curso. El análisis por parte del maestro así como los cuestionarios contestados por los alumnos serán instrumentos válidos para ir introduciendo mejoras.
- *Evaluación de la acción docente:* El maestro debe anotar aquello que ha funcionado y aquello que no ha funcionado a nivel de dinámicas de clase para ir adquiriendo estrategias eficaces que ayuden a mejorar su práctica docente.

### **Criterios de evaluación**

- Escuchar y comprender instrucciones orales demostrándolo a través de actividades de comprensión oral individuales y de grupo.
- Expresarse oralmente con cierta fluidez atendiendo al acento, al ritmo y a la entonación adecuados.

- Realizar exposiciones orales usando las estructuras sintácticas y el vocabulario trabajados en el aula, aumentando progresivamente su complejidad de acuerdo a las propias capacidades.
- Implicarse en el propio aprendizaje de la lengua inglesa usando estrategias y recursos que favorezcan la autonomía.
- Trabajar cooperativamente dentro del grupo asignado, valorando y respetando el trabajo de los compañeros.
- Mostrar interés por aprender la lengua inglesa como instrumento de comunicación.
- Mostrar interés y respeto por la cultura de los países de habla inglesa.

#### **4.2.4.2.5. Descripción de la propuesta**

Este juego se llevará a cabo a lo largo del primer curso de ciclo superior de educación primaria. Consiste en un juego de aventura en el cual los alumnos serán agentes especiales que deberán llevar a cabo misiones para averiguar quién es el malvado personaje que creó monstruos malos y, a su vez, secuestró al Doctor Molécula, el cual había descubierto la fórmula de una poción para convertir a los monstruos en buenos. A lo largo de las misiones, irán acumulando piezas de un rompecabezas que, una vez montado, les revelará donde está secuestrado el Doctor Molécula y así encontrar la poción mágica y convertir a los monstruos malos en buenos y puedan asistir así a la escuela. Todas las tareas están pensadas para trabajar la lengua inglesa oralmente y que los estudiantes practiquen diferentes estructuras y adquieran nuevo vocabulario y/o consoliden el que ya conocían de una manera lúdica y divertida, trabajando al mismo tiempo los objetivos didácticos y los específicos teniendo en cuenta el currículum de educación primaria publicado por el *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya* (2007, 2009). La flexibilidad de la propuesta permite que se pueda adaptar fácilmente a cada realidad concreta.

Las misiones están diseñadas para que los niños trabajen en pequeños grupos cooperando entre ellos continuamente. No son rivales de los otros grupos porque al final todos resuelven el caso y ganan el premio y tampoco dentro de los mismos grupos porque necesitan resolver todas las misiones ayudándose. Asimismo, el profesor puede atender a la diversidad porque puede disminuir o ampliar la dificultad de las pruebas según el nivel de cada alumno. Es mejor hacer los grupos con estudiantes de diferentes niveles porque podrán ayudarse los unos a los otros. Cabe recordar que todas las explicaciones se darán en inglés. Aunque nos parezca que los alumnos no nos entienden, sí lo hacen y además contamos con mucho soporte visual y con recursos no verbales para hacernos entender. En el anexo 4, se encuentran todos los materiales necesarios para desarrollar el juego los



cuales pueden ser fotocopiados. Se recomienda fotocopiar a color los que lo sean porque son más atractivos, pegarlos en trocitos de cartulina y plastificarlos porque así nos servirán durante muchos años. Si es necesario otro tipo de material, se especifica en cada sesión. Cuanto más *input* reciban los alumnos a lo largo de las sesiones -por parte del maestro y por parte de los propios compañeros-, más *output* serán capaces de producir.

#### **4.2.4.2.6. Actividades**

##### **Sesión 1**

Por ser la primera sesión, incluimos la presentación y la despedida. En las siguientes sesiones se seguirá lo explicado en la articulación de la propuesta del punto 4.2.3.

1. El profesor se presentará delante de los alumnos. Aquí se puede hablar de lo que cada uno quiera: nombre, edad, si tiene hermanos, cuales son sus aficiones, etc. Seguidamente lanzaremos una pelota a uno de los alumnos (puede hacerse con papel de plata) y éste tendrá que presentarse al resto de la clase. Pueden ser frases sencillas como por ejemplo: “*My name is Sarah. I like tennis. I have got one brother*”. Cuando acabe, lanzará la pelota a otro compañero y así sucesivamente.
2. Una vez finalizadas las presentaciones, hablaremos de los días de la semana, los meses del año y de la fecha del día.
3. Seguidamente, explicaremos las diferentes opciones sobre el tiempo meteorológico y los alumnos dibujarán los símbolos en pequeños cartones. Uno de ellos preguntará a otro “*What's the weather like today?*” y el otro lo dirá y enganchará el símbolo al lado del día correspondiente en el calendario que permanecerá colgado durante todo el curso.
4. Como es el primer día, todo lo planteado ocupará una sesión. Ya sólo nos queda tiempo para las despedidas.

##### **Sesión 2**

1. Aquí ya empezaremos el juego. Se les explicará a los alumnos que a partir de ese día y durante todo el trimestre ellos van a ser agentes especiales con una misión muy concreta: “Salvar al Doctor Molécula”. Este doctor-científico ha sido secuestrado por otro científico malvado que se dedica a fabricar personajes de *Halloween* muy malos. El doctor tiene una poción para convertirlos en buenos pero hay que rescatarlo. Para conseguir esta gran misión, deberán resolver diferentes misiones a lo largo del curso que les ayudarán a encontrar al doctor y su poción. Para ello, cada vez que superen una misión, cada grupo recibirá piezas de un

rompecabezas -entre una y tres, dependiendo de la actividad y de su esfuerzo- que irán guardando en una hucha que realizarán en la cuarta sesión. Al final del juego, cada grupo montará el rompecabezas<sup>20</sup> que les mostrará donde está secuestrado el doctor y así obtendrán la poción. Se hará una fotocopia en DINA3 o DINA4, dependiendo del tamaño que se prefiera, para cada grupo y se cortarán las piezas. No olvidar guardar las piezas de cada grupo en un sobre diferente para no mezclarlas al repartirlas a lo largo de las misiones. Otra posibilidad es hacer las fotocopias en hojas de diferentes colores y así cada grupo sabrá su color o pegar las copias hechas en cartulinas de diferentes colores (un color para cada grupo). Se han escogido personajes de *Halloween* porque la fiesta es el 31 de octubre y es una manera diferente de trabajar esta fiesta y lo que conlleva. Las misiones 9, 10 y 11 están directamente relacionadas con esa celebración. Es importante, en todas las sesiones, el uso de mucho soporte visual y la repetición constante de estructuras y vocabulario porque los alumnos deberán ir memorizando todo a través de la práctica ya que no tendrán ningún tipo de soporte escrito. Aquí hay una sugerencia del texto explicativo del juego en inglés: “*This school year, from September until June, you are going to be special agents with a concrete mission: To save Doctor Molecule. A bad scientist, Doctor Bad, kidnapped Doctor Molecule. This bad scientist makes very bad Halloween characters and the doctor has the potion to change them into good monsters but you need to find him and the potion. Every time you complete a mission, you will get pieces of a jigsaw. In June, you will do the jigsaw in order to find Doctor Molecule and the magic potion. Good luck!*”

2. Después de la explicación, les diremos que necesitamos diferentes grupos para llevar a cabo las misiones. Lo ideal es que haya unos cuatro miembros en cada grupo, por lo tanto haremos 5 o 6 grupos dependiendo del número de alumnos que tengamos. Como ya he explicado anteriormente, los grupos deberían ser heterogéneos, tanto a nivel de sexos como de conocimiento de la lengua inglesa.
3. Una vez los tengamos, cada grupo deberá escoger una forma que representará a ese grupo. La forma nos servirá para realizar una chapa identificativa en la siguiente sesión que deberán llevar colgada cada vez que tengan la sesión de juego, una vez por semana. Los alumnos irán diciendo formas en inglés que dibujaremos en la pizarra (*triangle, circle, rectangle, square, ellipse or oval, diamond, heart, star*). Una vez cada grupo ha decidido la forma, la pedirá en inglés. Cada grupo debe tener una forma diferente para poder así ser identificado como miembro de ese grupo.

---

20 Véase anexo 4 páginas 7 y 8 para modelos de rompecabezas.

### Sesión 3

#### *Mission 1: Make a badge*

1. Daremos un trozo de cartulina a cada alumno. Cada miembro del grupo deberá escoger un color diferente porque la forma es lo que identificará al grupo y no el color. Este detalle es importante porque en alguna prueba es necesario que cada miembro tenga un color diferente. Es interesante incluir colores poco habituales (*white, black, grey, brown*) así como los fuertes y flojos (*dark blue, light green*). Cuando cada uno tenga su trozo, realizarán la chapa según la forma que escogió cada grupo en la sesión anterior.
2. Una vez hechas, escribirán en ellas su nombre identificándose como agentes: “*AGENT JUAN*”. Es conveniente que el profesor plastifique las chapas para que no se estropeen y les ponga una cinta para que los alumnos la puedan llevar colgada del cuello en cada sesión. El profesor debería llevar también una chapa con su nombre, pero él será “*BIG AGENT + name*” porque dirigirá a todos ellos. Su forma puede ser alguna de las que no hayan escogido. Es importante que se cuelguen la chapa identificativa al inicio de cada sesión para entrar así en su personaje y poder identificar a los grupos: su forma será su identidad.
3. Finalmente, realizarán la presentación oral de su chapa. El maestro hará de modelo presentándose en primer lugar y deletreando su nombre: “*Good morning/afternoon. I'm agent Imma, I-M-M-A. My badge is an orange star*”. Los alumnos practicarán durante 5 minutos la presentación oral de su chapa dentro de sus grupos. Acto seguido, cada grupo saldrá delante de la clase y se presentarán todos sus miembros. Cada grupo que realice correctamente esta misión, recibirá dos piezas del rompecabezas. El profesor las guardará hasta la próxima sesión en la que ya podrán depositarlas en su hucha.

### Sesión 4

#### *Mission 2: Make a house money box*

1. Cada grupo debe realizar una casa-hucha para ir guardando las piezas del rompecabezas que consigan, el cual les ayudará a salvar al Doctor Molécula y conseguir la poción que convertirá a los monstruos en buenos. El modelo de casa-hucha<sup>21</sup> deberá ser fotocopiado en DINA3 para que todos los miembros del grupo cooperen en su confección. Se dará una copia por grupo. Cortarán la silueta y la podrán decorar y pintar a su gusto, dibujando su forma al lado de la puerta para poder identificarla a lo largo de las sesiones. Finalmente la recortarán, doblarán y pegarán. Las

---

21 Véase anexo 4 página 9 para modelo de hucha.

instrucciones son las siguientes: “*You are going to make a nice house money box. You need scissors, cardboard, glue and colours. Cut it out and and colour it. Finally, fold it and glue it*”.

2. Si nos sobrara tiempo, podrían mostrarla a los otros grupos diciendo los colores que han usado. No olvidar meter las piezas de la sesión anterior y darles una o dos más, dependiendo de la originalidad e interés mostrado, por la misión superada.

## Sesión 5

### ***Mission 3: Who are the monsters?***

1. Una manera divertida de empezar esta misión y motivar a los estudiantes es usando una chocolatina. Cogemos una chocolatina con forma rectangular (un billete de euro, por ejemplo) y mirándola haremos como que leemos la misión. Acto seguido diremos que este mensaje debe ser destruido de inmediato y la repartiremos a trocitos entre los agentes que quieran. “*Some monsters are in the school and they want to destroy it. We need to stop them and the first thing we have to do is to discover who they are. They don’t know we are looking for them so this message has to be destroyed. Good luck! Agents, open your mouth!*”. Entre todos irán diciendo nombres de monstruos que conozcan e iremos colocando las *flashcards* en la pizarra hasta obtener los 10 que nos interesan<sup>22</sup> (*Vampire, Frankenstein, Skeleton, Pumpkin, Gorilla, Mummy, Ghost, Cat, Spider, Witch*). El maestro irá diciendo los nombres de los monstruos y los alumnos los repetirán para practicar su pronunciación. Seguidamente, cada grupo dispondrá de 5 minutos para preparar la presentación oral de los dos monstruos que elijan incluyendo dos frases diferentes, una con el nombre y la otra con una característica específica de ese monstruo.
2. Transcurridos los 5 minutos, cada grupo dirá las frases preparadas usando las *flashcards* de los mismos. Todos los miembros del grupo deben decir alguna frase. Cada grupo que lo consiga, recibirá un máximo de dos piezas del rompecabezas.
3. Daremos una copia con los 10 monstruos dibujados<sup>23</sup> a cada alumno y deberán memorizar los nombres para la siguiente sesión, para poder decirlos dentro de una frase. Según el nivel, les aceptaremos que digan simplemente el nombre o les haremos decir más de una frase y alguna de ellas más compleja como por ejemplo: “*This is Dracula. He’s got a long nose*”.

---

22 Véase anexo 4 página 11 para tarjetas de imágenes de los 10 monstruos.

23 Véase anexo 4 página 10 para modelo de ficha de los 10 monstruos.

## Sesión 6

### *Mission 4: Do you like fruits?*

1. Al inicio de la sesión, los grupos dispondrán de 5 minutos para prepararse la exposición oral de los 10 monstruos. Mostraremos una imagen aleatoriamente a cada alumno y éste deberá decir la frase con el monstruo correspondiente. Dejaremos las más sencillas para los alumnos que presenten más dificultad. Daremos un máximo de dos piezas por grupo.
2. Antes de que empiece la clase y sin que los alumnos nos vean, esconderemos las *flashcards* de las diferentes frutas<sup>24</sup> debajo de sus sillas (*pear, grapes, peach, apple, orange, banana, plum, strawberry, pineapple and coconut*). Les diremos que a cada monstruo le gusta una fruta y que las han escondido debajo de las sillas para que nadie se las quitara. A medida que las vayan encontrando, las colocarán en la pizarra. “*Each monster likes a fruit. You must find 10 fruits that they hid under your chairs. Every time you get one, hang it on the blackboard, please. Have a good dessert!*”.
3. Cuando las hayan localizado todas (les podemos ayudar si les cuesta con un simple “*hot, warm or cold*” dependiendo si están muy cerca, acercándose o lejos), el profesor preguntará a ver que nombres saben y les enseñará los que aún no conozcan. Daremos una copia de los monstruos a cada alumno y deberán dibujar al lado de cada monstruo la fruta que le gusta, pintándola del color o colores correspondientes. Podrán escribir a su manera la pronunciación de las diversas frutas, así como un ejemplo de las estructuras que deben preparar, tanto en singular como en plural: “*This is a/an + fruit. The (fruit) is (colour); These are (fruit). The (fruit) are (colour)*”. Deberán preparar la presentación oral en casa para la próxima sesión. Los alumnos que presenten alguna dificultad estudiarán las que pactemos con ellos, según sus posibilidades.

## Sesión 7

### *Mission 5: Let's colour the monsters!*

1. Al inicio de la sesión, podrán practicar durante 5 minutos la presentación oral dentro de sus grupos. Seguidamente, cada grupo saldrá delante de la clase para decir que fruta le gusta a cada monstruo. Mostraremos una imagen aleatoriamente a cada alumno del monstruo y la fruta que le gusta y éste deberá decir las frases correspondientes, una con la fruta y otra con el color, teniendo en cuenta el número -singular o plural. A los alumnos que presenten más dificultad, les mostraremos las que se hayan preparado. Daremos un máximo de dos piezas por grupo.

---

24 Véase anexo 4 página 12 para tarjetas de imágenes de las 10 frutas.

2. Repartiremos otra copia con los 10 monstruos<sup>25</sup> y les daremos las siguientes instrucciones: “*You must colour each monster following these clues*”:
  - *Mummy has got the pear colour (light green)*
  - *Witch has got the grapes colour (dark blue)*
  - *Spider has got the peach colour (light orange)*
  - *Cat has got the apple colour (red)*
  - *Ghost has got the orange colour (dark orange)*
  - *Pumpkin has got the banana colour (yellow)*
  - *Vampire has got the plum colour (purple)*
  - *Frankenstein has got the strawberry colour (red and green)*
  - *Skeleton has got the pineapple colour (light brown and green)*
  - *Gorilla has got the coconut colour (dark brown and white)*
3. Intercambiaremos las hojas entre los grupos, las corregiremos entre todos y daremos un máximo de dos piezas a cada grupo según los aciertos totales.

## **Sesión 8**

### ***Mission 6: Do you like vegetables?***

1. Colocaremos las *flashcards* donde sale el dibujo del monstruo y el vegetal<sup>26</sup> que menos le gusta por la clase. Daremos una copia a cada grupo de los monstruos<sup>27</sup> y deberán localizar las tarjetas, dibujar al lado de cada monstruo el vegetal que menos les gusta y volver a dejar la tarjeta donde la encontraron para que el resto de los compañeros puedan también encontrarlas. “*Do you like vegetables? Each monster hates one. Find them and discover it. Once you find the card, draw the vegetable next to the monster and leave the card where you found it*”.
2. Cuando hayan acabado, el maestro dirá los vegetales dentro de una frase (*Mummy doesn't like carrots*) y los alumnos pueden escribir la pronunciación a su manera. Deberán preparar la presentación oral para la próxima sesión. Los alumnos que presenten alguna dificultad estudiarán las que pactemos con ellos, según sus posibilidades.

---

25 Véase anexo 4 página 10 para modelo de ficha de los 10 monstruos.

26 Véase anexo 4 página 13 para tarjetas de imágenes de los vegetales y página 14 para tarjetas de imágenes de los monstruos con los vegetales.

27 Véase anexo 4 página 10 para modelo de ficha de los 10 monstruos.

- *Mummy doesn't like carrots.*
- *Witch doesn't like tomatoes.*
- *Spider doesn't like peas.*
- *Cat doesn't like aubergine/eggplant.*
- *Ghost doesn't like beans.*
- *Pumpkin doesn't like potatoes.*
- *Dracula doesn't like onions.*
- *Frankenstein doesn't like cucumber.*
- *Skeleton doesn't like lettuce.*
- *Gorilla doesn't like peppers.*

## **Sesión 9**

### ***Mission 7: Let's prepare our Bingo 1!***

1. Al inicio de la sesión, podrán practicar durante 5 minutos la presentación oral dentro de sus grupos. Seguidamente, cada grupo saldrá delante de la clase para decir que verdura no le gusta a cada monstruo. Mostraremos una imagen aleatoriamente a cada alumno del monstruo con la verdura que no le gusta y éste deberá decir la frase correspondiente. A los alumnos que presenten más dificultad, les mostraremos las que se hayan preparado. Daremos un máximo de dos piezas por grupo.
2. Entre todos recordaremos las 10 frutas, los 10 colores y las 10 verduras trabajadas e iremos colgando las imágenes en la pizarra. Acto seguido, daremos una parrilla<sup>28</sup> en blanco a cada alumno que deberá completar dibujando 4 frutas en la primera columna, pintando 4 colores en la segunda y dibujando 4 vegetales en la tercera<sup>29</sup>.

## **Sesión 10**

### ***Mission 8: Let's play Bingo 1!***

1. Jugaremos tantas partidas como podamos (se pueden intercambiar los tableros realizados entre ellos). La primera vez que alguien haga línea, recibirá una pieza para su grupo; quien consiga bingo, dos. Sería conveniente recoger las parrillas que han realizado nuestros alumnos porque

---

28 Véase anexo 4 página 15 para modelo de ficha de “Bingo 1”.

29 Véase anexo 4 página 16 para ejemplo de “Bingo 1”.

siempre nos podrán servir para hacer un repaso o para ocupar tiempo que nos sobre en una sesión.

## Sesión 11

### *Mission 9: Draw a monster*

1. Nos interesa trabajar “*right and left*”, las preposiciones “*in, on, under*” y algunas partes del cuerpo (*hair, eye, nose, mouth, ear, arm, hand, finger, leg, foot*). Podemos primero repasar las partes del cuerpo cantando la canción “*Head and shoulders*” (ya la conocen del curso anterior) y/o mediante *flashcards*<sup>30</sup>. Una vez repasadas las partes del cuerpo y para practicar “*right and left*”, jugaremos a “*Simon says...*”, pero modificaremos la versión diciendo “*Big agent says...*”. Los haremos levantar y si damos la orden diciendo “*Big agent says...*” la harán, sino no. Quien se equivoque, seguirá jugando sentado. No nos interesa eliminar a nadie porque queremos que todos practiquen. Al finalizar, el grupo que todavía conserve la mitad o más de sus miembros, recibirá una pieza del rompecabezas. Ejemplos: “*Big agent says touch your head; Big agent says touch your left ear; Touch your right foot; etc.*”. También repasaremos las preposiciones con el movimiento de manos a la vez que las decimos.

#### HEAD AND SHOULDERS

*Head and shoulders, knees and toes, knees and toes.*

*Head and shoulders, knees and toes, knees and toes.*

*And eyes and ears and mouth and nose.*

*Head and shoulders, knees and toes, knees and toes.*

2. Daremos una hoja en blanco a cada grupo, un lápiz y les indicaremos que deben seguir las siguientes instrucciones: “*Draw a medium circle in the middle of the paper. Draw three eyes and two mouths in it. On the right side, draw one ear and two arms. Each arm has got two hands with three fingers. On the circle, the monster has got two ears and one leg with one foot with four toes. On the left side, the monster has got one arm with three hands with two fingers and some hair. Under the circle, draw three legs: one with one foot, another one with two feet and the last one with three feet. Each foot has got two toes*”. Cada grupo corregirá el monstruo<sup>31</sup> de otro grupo usando “*ticks*” para las partes bien dibujadas. El máximo total de aciertos es de 20; dividiremos el número total de “*ticks*” de cada grupo entre 4 y ese será el número de piezas del rompecabezas que obtengan.

---

30 Véase anexo 4 página 17 para tarjetas de imágenes de las partes del cuerpo.

31 Véase anexo 4 página 18 para ejemplo del monstruo.



## Sesión 12

### *Mission 10: Classroom objects*

1. Les diremos que los monstruos vinieron anoche a la escuela y cada uno de ellos robó un objeto de la clase. Los alumnos irán diciendo posibles objetos de la clase, los iremos colgando en la pizarra hasta obtener los 10<sup>32</sup> y saber quién los robó. Les daremos una copia con los 10 monstruos dibujados<sup>33</sup> y deberán dibujar el objeto que cada monstruo robó al lado del dibujo correspondiente. Una muestra de lo que se les puede decir es la siguiente: “*Monsters were in the school last night and they stole some classroom objects from our class. I need your help to discover which classroom objects they stole from us. Can you help me, please?*”
2. Una vez todos los alumnos hayan dibujado los objetos de la clase al lado de cada monstruo, practicaremos la estructura sintáctica correspondiente (S+V+adj+N) en la cual incluiremos un adjetivo que puede sugerir los propios estudiantes. Pueden escribir la pronunciación que no sepan al lado del objeto a su manera. Prepararán la presentación oral en su casa para la próxima semana y cada alumno escogerá un adjetivo adecuado a cada objeto. Los alumnos que presenten alguna dificultad estudiarán las que pactemos con ellos, con o sin adjetivo, según sus posibilidades.
  - *Mummy stole a (long) pencil.*
  - *Witch stole a (small) pencil sharpener.*
  - *Spider stole a (wooden) desk.*
  - *Cat stole a (red) glue.*
  - *Ghost stole a (white) rubber.*
  - *Pumpkin stole a (blue) pen.*
  - *Vampire stole a (short) ruler.*
  - *Frankenstein stole a (long) piece of chalk and a (small) duster.*
  - *Skeleton stole a (metal) stapler.*
  - *Gorilla stole a (heavy) schoolbag.*

---

32 Véase anexo 4 página 19 para tarjetas de imágenes de objetos de la clase y página 15 para tarjetas de imágenes de los monstruos con objetos de la clase.

33 Véase anexo 4 página 10 para modelo de ficha de los 10 monstruos.

## Sesión 13

### Mission 11: Halloween 3- Where are the monsters?

1. Al inicio de la sesión, podrán practicar durante 5 minutos la presentación oral dentro de sus grupos. Seguidamente, cada grupo saldrá delante de la clase para decir que objeto de la clase robó cada monstruo. Mostraremos una imagen aleatoriamente a cada alumno del monstruo con el objeto que robó y éste deberá decir la frase correspondiente incluyendo un adjetivo factible. A los alumnos que presenten más dificultad, les mostraremos las que se hayan preparado, con o sin adjetivo, dependiendo de sus posibilidades. Daremos un máximo de dos piezas por grupo.
2. En esta misión, practicarán las preposiciones “*in, on, under, behind, between*”. Colocaremos las tarjetas con los monstruos<sup>34</sup> en diversos lugares de la clase sin esconderlas demasiado, pero siempre teniendo en cuenta que debemos trabajar las preposiciones y los objetos de la clase. Por ejemplo, pegaremos la tarjeta del monstruo “*Mummy*” debajo de un sacapuntas y así sucesivamente.
  - *Mummy is under the pencil sharpener.*
  - *Witch is in the pencil case.*
  - *Vampire is between the pens.*
  - *Skeleton is on the rubber.*
  - *Gorilla is on the pencil.*
  - *Frankenstein is in the book.*
  - *Pumpkin is between the rulers.*
  - *Spider is behind the stapler.*
  - *Ghost is behind the duster.*
  - *Cat is under the scissors.*
3. Los alumnos deberán buscarlas por la clase y dibujar el objeto de la clase en relación al monstruo en la copia correspondiente de los monstruos<sup>35</sup>. No deben tocarlas bajo ningún concepto porque todos los alumnos deben encontrarlos y dibujarlos en la posición correcta.

---

34 Véase anexo 4 página 11 para tarjetas de imágenes de los monstruos.

35 Véase anexo 4 página 10 para modelo de ficha de los 10 monstruos.

4. Cuando hayan acabado, comprobaremos que todos lo hayan hecho correctamente, diciendo las frases en voz alta y pudiendo ellos escribir la pronunciación como crean oportuno. Prepararán la presentación oral en su casa para la próxima semana. Los alumnos que presenten alguna dificultad estudiarán las que pactemos con ellos, según sus posibilidades.

## Sesión 14

### *Mission 12: Where are the clothes?*

1. Al inicio de la sesión, podrán practicar durante 5 minutos la presentación oral dentro de sus grupos. Seguidamente, cada grupo saldrá delante de la clase para decir donde se encuentra cada monstruo. Mostraremos aleatoriamente a cada alumno un objeto de la clase con la tarjeta del monstruo pegada y deberán decir su posición. A los alumnos que presenten más dificultad, les mostraremos las que se hayan preparado. Daremos un máximo de dos piezas por grupo.
2. En esta misión, daremos una parrilla con ropa<sup>36</sup> a cada alumno. El número de prendas se puede ampliar o reducir si nos interesa. El profesor irá preguntando por las diferentes piezas de ropa y los alumnos dirán su situación y la escribirán al lado. Por ejemplo: El profesor pregunta “*Where’s the skirt?*” y los alumnos dicen “*It’s in E 2*”y escriben las coordenadas “*E2*” al lado de la falda y así sucesivamente.
3. Al final, practicaremos la presentación oral que deberán realizar en la próxima sesión usando la estructura “*There is a/There are*”. Por ejemplo: “*There is a skirt in position E 2; There are boots in position 1A*”. Los alumnos con alguna dificultad se prepararán las que pactemos.

## Sesión 15

### *Mission 13 : A fashion show!*

1. Al inicio de la sesión, podrán practicar durante 5 minutos la presentación oral dentro de sus grupos. Seguidamente, cada grupo saldrá delante de la clase para decir donde se encuentra cada pieza de ropa. Cada estudiante tendrá una copia de la parrilla en blanco e irán diciendo las piezas de ropa con su posición. A los alumnos que presenten más dificultad, les mostraremos las que se hayan preparado. Daremos un máximo de dos piezas por grupo.
2. Seguidamente haremos un desfile de modelos. Colocaremos las sillas en dos filas, una enfrente de la otra y el pasillo central será la pasarela. Pediremos un/a voluntario/a que desfilará al ritmo de la música que pongamos. Una vez finalizado el pase, los compañeros deberán ir describiendo

---

36 Véase anexo 4 páginas 21-22 para modelo de parrilla de ropa.

la ropa que lleva, usando el artículo indeterminado “a/an” sólo en el singular: “*He/She has got a red and yellow T-shirt; He/She has got black socks*”. Alternaremos entre niños y niñas.

## Sesión 16

### ***Mission 14: Let's play Bingo 2!***

1. En esta misión haremos lo mismo que en las misiones 7 y 8: preparar el bingo y jugar. En esta ocasión, el bingo tiene 6 columnas: “*fruits, colours, vegetables, classroom objects, clothes, parts of the body*”. Entre todos recordaremos las 10 frutas, los 10 colores, las 10 verduras, los 10 objetos de la clase, 10 de las piezas de ropa y 10 partes del cuerpo trabajadas e iremos colgando las imágenes en la pizarra. Acto seguido, daremos una parrilla<sup>37</sup> en blanco a cada alumno que deberá completar dibujando y/o pintar 3 de cada en la columna correspondiente.
2. Cuando completen su “*bingo chart*”, jugaremos tantas partidas como sea posible. Si quedara poco tiempo, podríamos jugar en la próxima sesión.
3. No olvidéis dar una pieza del rompecabezas a quien consiga línea por primera vez y dos a quien consiga completar el bingo.

## Sesión 17

### ***Mission 15: Where's the bomb?***

1. El profesor o profesora debe confeccionar tres bombas. Sólo se necesita una caja de zapatos y un globo para cada bomba. Se hacen tres agujeritos en un lateral de la caja de modo que dos permitirán petar el globo y el tercero no (lo realizaremos en un extremo de la caja). Al lado de cada agujero pegaremos el dibujo de un monstruo diferente, como por ejemplo el de la araña y el gato donde puede estallar el globo y el del gorila donde no tiene que petar. Meteremos los globos a presión, taparemos las cajas y las guardaremos.
2. Después de las presentaciones de cada día, jugaremos a “*Big agent says...*” durante unos 5 minutos para que practiquen las direcciones: “*Go straight on, turn right/left*”. Les iremos dando instrucciones como: “*Big agent says go straight on 3 steps; turn left, etc.*”, etc. Una vez veamos que ya lo dominan, pediremos un/a voluntario/a por grupo. Realizarán la actividad dos alumnos de dos grupos diferentes cada vez. Vendaremos los ojos a los dos alumnos y deberán encontrar la bomba siguiendo las indicaciones de su grupo; el que primero la encuentre, es quien se enfrentará a la bomba y tendrá la posibilidad de conseguir las dos piezas del rompecabezas para su equipo.

---

37 Véase anexo 4 página 23 para modelo de ficha del “Bingo 2”.

3. Una vez los tres agentes hayan localizado la bomba correspondiente, las colocaremos delante de la clase, cada una encima de una mesa. Una vez allí les explicaremos que uno de esos tres monstruos se está volviendo bueno y quiere ayudarlos a que no estalle la bomba, pero para ello deberán escuchar una definición y decidir qué monstruo es bueno. Ejemplo de lo que se les puede explicar: *“There are three monsters on the box: Spider, Cat and Gorilla. Two of them are very bad but one is becoming good and he/she wants to help you with the bomb. Listen to the definition and choose one. Be careful or we will BOOOOM!”*. Daremos un pincho o punzón a cada uno de los tres alumnos y les diremos la siguiente definición pero una sola vez para no ayudarlos: *“The monster you need to find is an animal. It has got four legs and a tail. It's very strong”*. Solución: *“Gorilla”*. Cada alumno deberá introducir el punzón o el pincho por el agujero que crea que es la solución y esperar que no estalle. El profesor puede darle emoción diciendo *“BOOM!”* mientras estén introduciendo el objeto punzante por el agujero. Al final escogeremos a un grupo que haya fallado para que haga estallar la bomba. Daremos dos piezas del rompecabezas a aquellos grupos que hayan conseguido que la bomba no estalle.

## Sesión 18

### *Mission 16: Tic-tac-toe*

1. Para trabajar las horas, partiremos del hecho de que el día que tengamos que encontrar al Doctor Molécula deberemos sincronizar nuestros relojes y por eso necesitamos practicar las horas. *“One day we'll have to find Doctor Molecule and we'll need to synchronize our watches. Let's practise the hours”*. Una pareja de un grupo se enfrentará a una pareja de otro grupo, jugarán al “tres en raya” con todas las horas<sup>38</sup> e irán apuntando las victorias.
2. Si hay alumnos que requieran especial atención, los sentaremos juntos y el maestro repasará las horas con ellos, aunque simplificadas: *“o'clock, a quarter past, half past, a quarter to”*. Podemos jugar al *“memory game”* para practicarlas, diciendo cada hora que levantemos y consiguiendo parejas de horas. Recordad que es necesario pegar las horas con relojes y las horas con números en cartulinas de diferente color para que puedan levantar una de cada color para lograr las parejas<sup>39</sup>. Una vez las entiendan y las hayan practicado, se sentarán en parejas y jugarán individualmente uno contra el otro al “tres en raya” con sólo las horas practicadas<sup>40</sup>.
3. Los últimos minutos de la sesión los dedicaremos a repartir las piezas del rompecabezas. Daremos 1 pieza por cada dos victorias. Si algún grupo no consiguiera ninguna victoria, le daríamos una pieza por el esfuerzo y dedicación.

---

38 Véase anexo 4 página 24 para modelos de “Tic-tac-toe” con todas las horas posibles.

39 Véase anexo 4 páginas 26-31 para modelo de horas digitales y relojes con las horas básicas.

## Sesión 19

### *Mission 17: Pets!*

1. Los alumnos irán diciendo animales de compañía hasta que obtengamos los 10 que nos interesan, colgando las *flashcards*<sup>41</sup> en la pizarra: “*snail, hamster, fish, snake, bird, parrot, rabbit, cat, dog, turtle*”. Después repetirán los nombres e intentaremos que los memoricen.
2. Daremos a cada alumno una copia con los monstruos<sup>42</sup> y les diremos que cada monstruo tiene un animal de compañía que ellos deben adivinar y dibujar a través de definiciones que oirán al lado del monstruo correspondiente. “*Each monster has got a pet. Listen to the definition and draw the correct pet next to each monster*”.
3. Leeremos las siguientes definiciones una o dos veces (según el nivel) y podemos ayudar o no con gestos y expresiones faciales. También les ayudará dejar las *flashcards* en la pizarra para que puedan verlas:
  - *Frankenstein has got a very small animal. It has a long tail. It's a rodent and it eats seeds, fruits, vegetation and insects. (answer: hamster)*
  - *Vampire has got a slow animal. It has got four short legs and a hard shell. (answer: turtle or tortoise)*
  - *Ghost has got an animal with four legs, a tail and whiskers. It's usually brown, black or white. (answer: cat)*
  - *Cat has got a small animal. It has got feathers, two legs and two wings. It flies. (answer: bird)*
  - *Skeleton has got a cold-blooded animal. It lives in water and it breathes through gills. It hasn't got any legs. It swims. (answer: fish)*
  - *Mummy has got an animal that it has got four legs, a tail and it's our best friend. It doesn't like cats. (answer: dog)*
  - *Pumpkin has got a very long animal. It hasn't got any legs. It eats small animals. It can be dangerous. (answer: snake)*

---

40 Véase anexo 4 página 25 para modelos de “Tic-tac-toe” con las horas básicas: “*o'clock, half past, a quarter past, a quarter to*”.

41 Véase anexo 4 página 33 para tarjetas de imágenes de animales de compañía.

42 Véase anexo 4 página 10 para modelo de ficha de los 10 monstruos.

- *Witch has got a medium-sized animal. It's got wings. It can fly. It's green. It repeats everything you say. (answer: parrot)*
- *Gorilla has got an animal that it has two long ears and a round tail. It can be brown, grey or white. It eats carrots. (answer: rabbit/bunny)*
- *Spider has got a small and slow animal. It hasn't got any legs. It's got a soft shell. (answer: snail)*

4. Cada grupo corregirá las hojas de otro grupo. Daremos un máximo de dos piezas del rompecabezas por grupo, según el número de aciertos.

## Sesión 20

### ***Mission 18: Draw an imaginary pet!***

1. En esta sesión, dibujarán un animal imaginario y lo dictarán al resto de compañeros. Primero, repasaremos el vocabulario relativo a las partes del cuerpo de los animales y los adjetivos relacionados. Seguidamente, daremos a cada alumno una copia con 6 recuadros<sup>43</sup> y dibujarán su animal imaginario en el recuadro correspondiente a su grupo con todos los detalles que quieran.
2. A continuación, cada grupo saldrá delante de la clase y dictará su animal usando la estructura sintáctica “*It has got*” y los adjetivos necesarios. El grupo que haya dictado corregirá los dibujos del resto de compañeros.
3. Cuando todos los grupos hayan acabado, repartiremos las piezas del rompecabezas. Podrán conseguir un máximo de tres piezas por grupo, dependiendo del número de animales imaginarios que hayan dibujado correctamente.

## Sesión 21

### ***Mission 19: Gorilla's family***

1. Trabajaremos la familia durante dos sesiones. Como el gorila ya es bueno, nos quiere presentar a su familia. El maestro colgará el árbol genealógico<sup>44</sup> en la pizarra y presentará a la familia como si fuera el propio “*Gorilla*”: “*Good morning/afternoon. I'm Gorilla and this is my family. These are my grandparents. James is my grandfather, Sophie is my grandmother, Richard is my other grandfather and Dorothy is my other grandmother. These are my parents. John is my father and Pamela is my mother. These are my siblings. Alice is my sister and Andrew is my brother*”.

<sup>43</sup> Véase anexo 4 página 34 para modelo de parrilla para dibujar los animales de compañía.

<sup>44</sup> Véase anexo 4 página 35 para árbol genealógico del *Gorilla*.

2. Seguidamente, cada grupo escogerá un monstruo diferente y deberán dibujar su árbol genealógico en una hoja DIN A3, escogiendo nombres<sup>45</sup> en inglés. El maestro se quedará las familias para que hagan la presentación oral en la próxima sesión.

## Sesión 22

### *Mission 20: My monster's family*

1. Al inicio de la sesión, podrán practicar durante 10 minutos la presentación oral dentro de sus grupos (el maestro puede repetir primero la presentación oral del gorila como guía). Seguidamente, cada grupo saldrá delante de la clase para presentar a su familia, representada por un monstruo. Daremos un máximo de dos piezas por grupo.
2. Una vez finalizadas las presentaciones orales, colgaremos las familias en el aula.

## Sesión 23

### *Mission 21: The farm 1*

1. Trabajaremos la granja durante dos/tres sesiones. El contexto estará en relación con el gorila. Explicaremos que el otro día iba él paseando y llegó a una granja donde hizo algunos amigos que nos quiere presentar. “*Gorilla was walking the other day and he arrived to a farm. He wants to introduce you his new friends. Do you know any farm animals?*”. Los alumnos irán diciendo animales de granja<sup>46</sup> que conocen y el maestro irá colocando las imágenes en la pizarra hasta obtener las 10 que nos interesan (*duck, horse, rabbit, chicks, donkey, cow, sheep, goat, turkey, pig*).
2. Seguidamente, les daremos una copia con los animales de granja<sup>47</sup> y repasaremos la pronunciación de los animales, mientras ellos la escriben en sus hojas. Para la siguiente sesión, deben prepararse la exposición oral de los animales de granja dentro de la frase que ellos quieran. Ya hemos trabajado varias estructuras sintácticas y ya empezamos a dejarles libertad para escoger.
3. En la misma hoja, les haremos dibujar “*tree, mill, farm, pond*” porque las necesitan para la próxima sesión. Pueden escribir la pronunciación de las mismas si lo necesitan.

---

45 Véase anexo 4 página 36 para ejemplos de nombres de chica y de chico.

46 Véase anexo 4 página 37 para tarjetas de imágenes de animales de granja.

47 Véase anexo 4 página 40 para modelo de ficha de animales de granja.



## Sesión 24

### *Mission 22: The farm 2*

1. Al inicio de la sesión, podrán practicar durante 5 minutos la presentación oral dentro de sus grupos. Seguidamente, cada grupo saldrá delante de la clase para hacer la exposición oral de los animales de granja; el maestro mostrará las imágenes aleatoriamente. Daremos un máximo de dos piezas por grupo.
2. A continuación, el maestro dará una copia a color del dibujo de la granja<sup>48</sup> a cada grupo y tendrán que observarlo durante dos minutos, fijándose en la cantidad, el color y la posición de animales y objetos que salen. Pasados los dos minutos, recogeremos las imágenes y dispondrán de tres minutos para anotar en un papel todo lo que recuerden, usando frases y tantas características como sea posible. Por ejemplo: “*There are four yellow ducks in front of the pond*”. Pasados los tres minutos, los grupos irán diciendo las frases que tienen y las iremos comprobando con la imagen colgada en la pizarra. Daremos un máximo de dos piezas del rompecabezas por grupo, dependiendo del número de frases correctas.
3. Finalmente, visionaremos el vídeo de “*Old MacDonald had a farm*” de los “*Baby Einsteins*” ([http://www.youtube.com/watch?v=3\\_seLVUVdyU](http://www.youtube.com/watch?v=3_seLVUVdyU)). Daremos una copia de la canción<sup>49</sup> es muy repetitiva y fácil de aprender. Cada grupo escogerá dos animales de granja de los que no salen en la canción y deberá memorizar dos estrofas para la próxima sesión, con los ruidos correspondientes.

## Sesión 25

### *Mission 23: Physical appearance*

1. Al inicio de la sesión, podrán practicar durante 5 minutos la canción de “*Old MacDonald*” con los dos animales escogidos por cada grupo. Seguidamente, cada grupo saldrá delante de la clase para cantar las dos estrofas de la canción memorizada. Daremos un máximo de dos piezas por grupo.
2. Daremos una copia de las características de la cara<sup>50</sup> a cada alumno. Esta copia la usarán para esta sesión y para la próxima. Repasaremos el vocabulario que sale y podrán dibujar lo que significa cada palabra. A continuación, cada grupo deberá dibujar una cara de monstruo con todos los detalles que quieran: número y color de ojos, pelo, barba, bigote, gafas, sombrero, etc.

---

48 Véase anexo 4 páginas 38-39 para modelo de imagen de la granja.

49 Véase anexo 4 página 41 para modelo de la canción “*Old MacDonald had a farm*”.

50 Véase anexo 4 página 42 para modelo del vocabulario de la cara y pelo.

Deben dejar volar su imaginación. A medida que vayan acabando, deberán practicar para presentarlos al resto de los compañeros usando la estructura “*It has got*”.

3. Finalmente, describirán sus monstruos a los compañeros. Los podemos dejar colgados en el aula. Daremos un máximo de dos piezas del rompecabezas.

## **Sesión 26**

### ***Mission 24: Who is who?***

1. Para seguir practicando los rasgos faciales jugaremos al “¿Quién es quién?”. Se deben hacer siete copias a color tanto del modelo de los chicos como de las chicas<sup>51</sup> (seis copias para jugar y una para repartir el personaje). Si plastificamos las fichas, nos durarán para siempre.
2. Jugarán una pareja de un grupo contra otra pareja de otro grupo. El funcionamiento es muy sencillo: cada grupo pone todos los personajes boca arriba en una mesa (una mesa frente a otra) y el profesor les da el personaje que la pareja contraria debe adivinar. Durante una partida deberán adivinar un chico y a la partida siguiente una chica, alternando con la otra pareja que lo hará al revés. Alternativamente, cada pareja realiza preguntas<sup>52</sup> a la otra pareja quien sólo puede responder “*Yes, he/she has*” o “*No, he/she hasn't*” para así ir descartando personajes hasta encontrar la solución. Ganará aquel que acierte primero la respuesta. Ejemplo: Un grupo pregunta: “*Has he got long hair?*”; si la respuesta es “*Yes, he has*”, deberán dar la vuelta a todos los chicos que no tengan el pelo largo; si la respuesta es “*No, he hasn't*”, deberán dar la vuelta a todos los chicos que tengan el pelo largo y así sucesivamente. El maestro irá pasando por los diferentes grupos para escucharlos y ayudarlos si es necesario. Al final de la sesión, daremos una pieza del rompecabezas por cada dos partidas ganadas. Si algún grupo no ganara ninguna pieza, le daríamos una por la participación.

## **Sesión 27**

### ***Mission 25: Let's play Bingo 3!***

1. El procedimiento es el mismo seguido en las otras dos ocasiones que jugamos al bingo<sup>53</sup>. En esta ocasión, sólo hay cuatro bloques de vocabulario: “*pets, farm animals, family members, hours*”. Repasaremos el vocabulario y colocaremos las imágenes en la pizarra. Tenemos que tener 10 de cada; con las horas, escogeremos 10 horas distintas entre todos y las escribiremos en formato digital. En cada columna deben dibujar 4 elementos.

---

51 Véase anexo 4 páginas 43-44 para tarjetas de imágenes para jugar al “*Who is who*”.

52 Véase anexo 4 página 42 para modelo de las preguntas a formular.

53 Véase anexo 4 página 45 para modelo de ficha “*Bingo 3*”.

2. Podemos jugar tantas partidas como tiempo tengamos, intercambiándose si quieren las cartillas de juego entre sí. No olvidéis dar una pieza a quien primero consiga una línea y dos a quien consiga bingo.

## Sesión 28

### *Mission 26: Pack your suitcase!*

1. El contexto partirá de la posibilidad de que no consigamos nuestra misión y los monstruos sigan siendo malos y debamos abandonar la escuela. Debemos estar preparados y tener la maleta a punto. La posible introducción en inglés podría ser: *“The monsters need to be good, but if we cannot do it and they are still bad in few days, we’ll have to leave the school and we’ll need some clothes. Pack your suitcases!”*. Daremos una copia de las piezas de ropa<sup>54</sup> a cada una de las dos parejas del grupo. De las 12 piezas de la mitad superior, escogerán 6 y las pintarán de diferente color.
2. Cada pareja se enfrentará a otra de otro grupo y deberán ir haciéndose preguntas de respuesta sí o no alternativamente hasta adivinar las seis piezas escogidas y su color. Si aciertan la prenda, podrán preguntar el color; sino cambiarán el turno:
  - Have you got a jumper?
  - Yes, I have / No, I haven't
  - Is it blue?
  - Yes, it is / No, it isn't.
3. Sus aciertos los irán pintando en las prendas de la mitad inferior. Finalmente, se comprobará que sean correctas. La primera pareja que acierte y pinte todas correctamente recibirá dos piezas del rompecabezas; la otra pareja recibirá una pieza por el esfuerzo.

## Sesión 29

### *Mission 27: Do the jigsaw!*

1. Debemos comprar alguna chuchería que represente botellas (de chocolate, de cola, de pica-pica), simulando la poción mágica, y que haya suficientes para todos los alumnos. Las meteremos dentro de una bolsa y la esconderemos junto a una imagen del doctor Molécula en el sitio que indique el rompecabezas. Hay dos versiones: en una está en la silla del profesor y en la otra está detrás de la papelera.

---

54 Véase anexo 4 página 46 para modelo de ficha de la ropa en la maleta.

2. Antes de empezar la actividad, sincronizaremos todos los relojes para ver cuanto tardan en encontrar al Doctor Molécula. Puede ser que algún grupo no haya conseguido todas las piezas del rompecabezas, pero deberá montar todo lo que pueda para averiguar donde está secuestrado el Doctor Molécula. Cuando descubran donde está, deberán decir la posición al maestro en inglés; si lo dicen correctamente, podrán ir a buscarlo, encontrando al doctor y la poción mágica, que repartirán entre sus compañeros. Una vez se hayan “bebido” la poción mágica, los monstruos se habrán convertido en buenos.
3. Les repartiremos el resto de piezas, acabarán el rompecabezas y lo pegarán en una cartulina.

### **Sesión 30**

#### ***Mission 28: The monsters go to school!***

1. Como los monstruos ya son buenos, van a la escuela porque quieren aprender mucho. Sin embargo, no a todos ellos les gustan las mismas asignaturas. Una pareja de un grupo se sentará frente a una pareja de otro grupo. A cada par de parejas se le da una copia del horario<sup>55</sup> del mismo monstruo, pero con las asignaturas diferentes. Deben preguntarse alternativamente para descubrir las asignaturas que les faltan y dibujarlas, y así sucesivamente:

- *What have you got on Monday at 3 o'clock?*
- *I've got P.E.*

2. Si sobrara tiempo, pueden intercambiar las parejas o rellenar el resto del horario.

### **Sesión 31**

#### ***Mission 29: Let's have a party!***

Esta es nuestra última misión como agentes: ¡divertirnos mucho! Los alumnos pueden aportar algo de dinero cada uno y encargarse de comprar algo para hacer un aperitivo. Hay que intentar que durante la fiesta, se relacionen en la lengua meta. Se puede ambientar la fiesta con canciones en inglés.

---

<sup>55</sup> Véase anexo 4 páginas 47-52 para modelos de horario de clase de los monstruos (hay 3 monstruos diferentes).

#### **4.2.4.3. Proyecto para segundo curso de ciclo superior: *The castle adventure***

##### **4.2.4.3.1. Contribución de esta propuesta a la adquisición de las competencias básicas**

A continuación vamos a especificar cómo contribuye esta propuesta a la adquisición de las competencias básicas descritas en el apartado 4.2.4.1.

##### **1. Competencia lingüística y audiovisual**

Todas las misiones que los alumnos deben realizar se basan en la lengua oral. A través de las diversas pruebas propuestas, los estudiantes van adquiriendo las habilidades necesarias para escuchar y comprender y/o hablar y conversar, usando todos los recursos lingüísticos y no lingüísticos oportunos. Asimismo, se fomenta el conocimiento y la práctica del funcionamiento de la lengua inglesa a través de aspectos fonéticos -el acento, el ritmo y la entonación-, estructuras lingüísticas y léxico propio de la lengua meta.

##### **2. Competencia artística y cultural**

Diversas actividades están centradas en desarrollar sus habilidades artísticas: deben realizar una insignia que los identifique y dibujar e interpretar imágenes para realizar algunas de las pruebas. También se trabajan aspectos propios de la cultura inglesa como canciones infantiles tradicionales, el mapa del Reino Unido y la leyenda del Rey Arturo.

##### **3. Tratamiento de la información y competencia digital**

La propuesta tan sólo usa las nuevas tecnologías como recurso para visionar vídeos de canciones e ilustrar explicaciones, como el mapa del Reino Unido y conceptos relacionados con la leyenda del Rey Arturo.

##### **4. Competencia matemática**

Al inicio de las sesiones, se realiza la rutina que incluye el uso de los números ordinales dentro de la fecha, el conocimiento del calendario (días de la semana, meses y año en curso) y el uso de las horas. Dentro de las actividades se trabajan aspectos matemáticos concretos como pueden ser las horas de nuevo, la interpretación de coordenadas, los números hasta el 100, las unidades de medida y la interpretación de mapas.

##### **5. Competencia de aprender a aprender**

La propia dinámica del juego permite la adquisición de esta competencia. Las actividades presentes en las pruebas son variadas para posibilitar el desarrollo de habilidades y estrategias que ayuden a los alumnos a mejorar su aprendizaje, teniendo en mente la “teoría de las inteligencias múltiples”

de Gardner. El propio hecho de ir superando pruebas para avanzar a lo largo del tablero de juego a partir del esfuerzo de todos los miembros del grupo hace que el alumno sea consciente de sus propias capacidades, aumentando la motivación, la confianza en si mismo y el gusto por aprender.

## **6. Autonomía e iniciativa personal**

La distribución en grupos en el aula contribuye a la adquisición de esta competencia ya que se fomenta el trabajo individual, de parejas y, especialmente, de grupos. Cada alumno es importante dentro de su grupo y debe contribuir a la toma de decisiones y a la propia organización del mismo. También, se fomenta la auto-evaluación (cada alumno es consciente de su contribución a la superación de la prueba), la evaluación de compañeros (cuando deben evaluar actuaciones de otros grupos) y la evaluación del grupo (a través de los avances y los puntos extras que van consiguiendo, saben como lo han hecho como grupo), así como la evaluación del juego a través del cuestionario final.

## **7. Conocimiento e interacción con el mundo físico**

Algunas pruebas fomentan hábitos de vida saludables. Por ejemplo, se trabaja la pirámide de los alimentos, se apunta la necesidad de practicar algún deporte para estar en forma, se fomenta el respeto por el aspecto físico general de cada persona, se les consciencia del problema de los animales en peligro de extinción y se fomenta el respeto por la naturaleza.

## **8. Competencia social y ciudadana**

Se fomenta el respeto hacia los compañeros y el trabajo realizado a través de las presentaciones orales y del trabajo en grupo. También deben respetar y mostrar interés por los gustos, aficiones y deportes practicados por cada alumno cuando los dicen delante de la clase en algunas de las pruebas.

### **4.2.4.3.2. Objetivos específicos**

Hemos incluido los objetivos didácticos comunes a ambas propuestas en el apartado 4.2.2. Aquí nos centraremos en los objetivos específicos de “*The castle adventure*”.

1. Escuchar y comprender mensajes y explicaciones cada vez más complejas procedentes del maestro o de los propios compañeros.
2. Interpretar instrucciones orales con el fin de realizar alguna actividad: colorear, construir algún objeto con papel (papiroflexia), encontrar algo, llegar a algún sitio predeterminado, realizar un dibujo, jugar a un juego, relacionar dibujos, resolver adivinanzas, identificar elementos de un dibujo.

3. Reconocer y usar el léxico trabajado a lo largo de las misiones: *colours, ABC, fruits, vegetables, food, beverage and drinking containers, food groups, parts of the body (human), classroom objects, clothes and accessories, directions, space references, parts of the school, hours, farm animals, wild animals, places, endangered species, insects, rooms of the house, household objects and furniture, sports and free time activities, numbers from 0 to 100, means of transport, jobs, seasons and months of the year, body actions, face vocabulary, prepositions, adjectives.*
4. Conocer y usar preguntas básicas con el fin de obtener alguna información.
5. Usar la lengua meta oralmente como medio de comunicación y expresión.
6. Reconocer y pronunciar los sonidos trabajados atendiendo al acento, ritmo y entonación de las palabras y frases adquiridas o en proceso.
7. Reconocer y usar las estructuras lingüísticas básicas propias de la lengua inglesa trabajadas.
8. Aplicar significativamente estas estructuras lingüísticas a lo largo de las diversas actividades planteadas.
9. Fomentar la creatividad y la complejidad a nivel sintáctico y léxico.
10. Cantar, bailar y/o ampliar canciones infantiles inglesas.
11. Conocer e interesarse por aspectos de la cultura inglesa: conocer y localizar en un mapa los países de habla inglesa, conocer la existencia de otras monedas (libras, dólares).
12. Respetar el aspecto físico de las personas.
13. Interesarse por el respeto al medio ambiente y a los animales.
14. Mostrar interés por los hábitos de vida saludables.

#### **4.2.4.3.3. Contenidos**

##### **Dimensión comunicativa**

- Escucha y comprensión global de mensajes y explicaciones cada vez más complejas procedentes del maestro o de los propios compañeros.
- Desarrollo de estrategias para interpretar las instrucciones pertinentes con el fin de realizar alguna actividad.
- Conocimiento y uso del vocabulario trabajado:
  - *ABC: spelling.*

- *Actions: clap, close, dance, draw, fly, hug, kiss, jump, laugh, open, pick up, play, point, ride, run, shake, sing, sit down, stand up, throw.*
- *Adjectives: descriptive, demonstrative, possessive, numeral (definite, indefinite, distribute).*
- *Beverage and drinking containers: a jar of water, a cup of hot chocolate, a pint of beer, a carton of milk, a carton of orange juice, a cup of tea, a cup of coffee, a glass of wine, a bottle of coke.*
- *Classroom objects: duster and chalk. Ruler, schoolbag/school backpack, desk, pencil sharpener, glue, rubber, pen, pencil, stapler, scissors, book, pencil case.*
- *Clothes and accessories: coat, scarf, gloves, trainers, dress, shirt, jumper/sweater, sweatshirt, boots, shoes, trousers/jeans, T-shirt, skirt, socks, jacket; glasses, sunglasses, hat, earrings.*
- *Colours and shades: brown, blue, yellow, red, green, white, black, pink, orange, purple; dark, light.*
- *Directions: go straight on, turn right, turn left.*
- *Endangered species: rhino, eagle, whale, tiger, flamingo, panda bear, dolphin, cheetah, gorilla.*
- *Face vocabulary: Hair (colour -brown, blonde, black, red, gray-; type -straight, wavy, curly-; length -long, short, bob, bald, skin head); Lips (thick, thin); Nose (big, small); Others (moustache, beard, goatee); Eyes (size -big, small-; colour -brown, blue, green, black; eyebrow).*
- *Family members: grandparents (grandfather, grandmother), parents (father, mother), siblings (sister, brother, twins). Step family.*
- *Farm animals: duck, horse, rabbit, chicks, donkey, cow, sheep, goat, turkey, pig.*
- *Food: cheese, salad, rice, biscuits, meat, butter, eggs, bread, cake, chips, sugar, toast, chocolate, chicken, sausages, pizza, pasta (spaghetti), yoghurt, sandwich, hamburger, ice cream, fish.*
- *Food groups: from grains (cereals, bread, rice, pasta); from plants (fruits and vegetables); from animals (dairy, protein); fats, oils and sweets.*



- *Fruits: apple, bananas, pear, orange, plums, peach, coconut, grapes, strawberries, pineapple, melon, watermelon, cherry.*
- *Hours: o'clock, half past, a quarter past/to, past, to.*
- *Insects: fly, butterfly, mosquito, beetle, bee, ant, grasshopper, ladybird.*
- *Jobs: any profession related with their parents.*
- *Means of transport: ship, motorbike, plane, helicopter, bike, train, car, canoe, Jeep, submarine.*
- *Numbers: from 0 to 100.*
- *Parts of the body (animals): body, head, legs, foot/feet, paws, claws, tail, wings, feathers, fur, shell, whiskers, eyes, ears, nose, mouth, teeth, beak.*
- *Parts of the body (human): hair, eye, nose, mouth (lips, tongue, teeth), ear, arm, hand, finger, leg, foot/feet, toes.*
- *Parts of the school: classroom, music room, art room, library, gym, hall, office, playground, computer room, toilet.*
- *Places: café, entrance, zoo.*
- *Prepositions: in, on, under, behind, next to, in front of, between, near.*
- *Rooms of the house, household objects and furniture: living room, kitchen, bathroom, dining room, bedroom; sink, tap, wardrobe, bath, armchair, chair, sugar bowl, carpet, cooker, spoon, shower, broom, oven, fork, knife, vase, glass, bed, lamp, mirror, fridge, toilet paper, comb, plate, painting, CD player, toothbrush, toothpaste, clock, washing machine, soap, sofa, table, bedside table, telephone, TV, towel, toilet, fireplace.*
- *Seasons and months of the year: Winter, Spring, Summer, Autumn; January, February, March, April, May, June, July, August, September, October, November, December.*
- *Space references: at the bottom, at the top, between, on the left, on the right, in the middle.*
- *Sports and free time activities: archery, baseball, basketball, bobsledding, cycling, diving, downhill skiing, fencing, figure skating, football, golf, gymnastics, hockey,*

*horseback riding, kick boxing, running/marathon running, martial arts, relay race, paddling/kayaking, soccer, speed skating, swimming, tennis, volleyball, weight lifting, cross country skiing.*

- *Subjects: Science, Geography, History, Maths, Computer Class, Music, P.E., Language, Art.*
  - *Vegetables: aubergine/eggplant, beans, potato, onion, cucumber, lettuce, pepper, carrot, tomato, peas.*
  - *Wild animals: camel, seal, penguin, parrot, polar bear, zebra, crocodile, snake, elephant, monkey, lion; dolphin, bat, spider, koala, shark, frog, ostrich.*
- **Formulación de preguntas básicas con el fin de obtener alguna información y uso de respuestas cortas:**
    - *Can I have some (beverage), please? Yes, you can; No, you can't.*
    - *What time is it? It's (one o'clock).*
    - *Do you wear it (on your head/ in winter)? Yes, I do; No I, don't.*
    - *Is it (a piece of clothing)? Yes, it is; No, it isn't.*
    - *Where's the (bear)? It's (space reference) / Where are the (monkeys)? They're (space reference).*
    - *Is he/she a boy/girl? Yes, he/she is; No, he/she isn't.*
    - *Is he/she (adjective)? Yes, he/she is; No, he/she isn't.*
    - *Has he/she got+(adjective)+N? Yes he/she has; No, he/she hasn't.*
    - *Have you got+N? Yes, I have; No, I haven't.*
    - *Is it+adjective? Yes, it is; No, it isn't.*
  - **Pronunciación adecuada atendiendo al acento, al ritmo y a la entonación propios de la lengua inglesa.**
  - **Participación en las exposiciones orales propuestas en las diversas pruebas.**
  - **Producción de mensajes orales teniendo en cuenta las estructuras lingüísticas trabajadas, aumentando progresivamente la autonomía, la eficacia y la complejidad en las actividades individuales, de pareja y de grupo. Estructuras lingüísticas:**

- *I go + (adventure sport: rock climbing).*
  - *I (watch TV) on Saturdays. (Free time).*
  - *I like playing (sports) on (days of the week).*
  - *I like eating (meat), but I don't like eating (fish).*
  - *(Apples) are healthy, but (sugar) is unhealthy.*
  - *(Spaghetti) is (pasta). It comes from (grains).*
  - *This is a/an + N; These are + N.*
  - *He/She/It has got + (adjective) + N.*
  - *It's + (adjective).*
  - *It + (verb) + (complement): It lives in the jungle/ It eats grass.*
  - *There is a/ There are + (household objects or pieces of furniture).*
  - *You can/ can't use a (means of transport) to cross the river because it (verb).*
  - *Any other structure that students are able to use.*
- Desarrollo de las estrategias verbales y no verbales necesarias que ayuden a la comprensión y expresión de los mensajes orales.
  - Implicación en el proceso de aprendizaje a través de la auto-evaluación y la propia reflexión, aceptando el error como parte del proceso de adquisición.
  - Uso de habilidades y estrategias que favorezcan el trabajo autónomo.
  - Confianza en las propias capacidades para adquirir competencia comunicativa oral eficaz en la lengua meta.
  - Valoración del trabajo cooperativo para llevar a cabo las pruebas conjuntamente.
  - Interés por usar la lengua inglesa como instrumento para comunicarse oralmente.
  - Respeto hacia el medio ambiente, los animales y las personas independientemente de su aspecto físico.

## **Dimensión plurilingüe e intercultural**

- Conocimiento y uso de las normas sociales presentes en una conversación en los países de habla inglesa más cercanos y/o relevantes: *The UK and the USA*.
- Realización de actividades relacionadas con la cultura de los países de habla inglesa.
- Actitud de respeto, tolerancia e interés hacia una lengua y una cultura diferentes de la propia.

### **4.2.4.3.4. Evaluación**

La evaluación es una parte muy importante en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y los alumnos tienen que formar parte de ella en todas sus dimensiones: evaluación del aprendizaje, evaluación del proceso y evaluación de la acción docente.

- *Evaluación del aprendizaje:* el maestro evaluará a los alumnos a través de las exposiciones orales y de las actividades de comprensión oral, valorando tanto el trabajo y el esfuerzo individual como el de grupo. Los alumnos auto-evaluarán su propio progreso a través de estas mismas exposiciones y actividades de comprensión, reflexionando sobre su propio rendimiento. Algunas de las presentaciones orales se grabarán en vídeo para ser visionadas y analizadas en conjunto. Los alumnos también evaluarán a los otros grupos en determinadas actividades.
- *Evaluación del proceso:* es importante analizar el funcionamiento de cada una de las pruebas por sí mismas según el resultado de las mismas. Los alumnos también participarán en esta evaluación contestando un cuestionario a final de curso. El análisis por parte del maestro así como los cuestionarios contestados por los alumnos serán instrumentos válidos para ir introduciendo mejoras y, en caso necesario, variar algunas de las pruebas.
- *Evaluación de la acción docente:* El maestro debe anotar aquello que ha funcionado y aquello que no ha funcionado a nivel de dinámicas de clase para ir adquiriendo estrategias eficaces que ayuden a mejorar su práctica docente y el mejor desarrollo del juego.

### **Criterios de evaluación**

- Escuchar y comprender instrucciones orales demostrándolo a través de actividades de comprensión oral individuales y de grupo.
- Expresarse oralmente con cierta fluidez atendiendo al acento, al ritmo y a la entonación adecuados.

- Realizar exposiciones orales usando las estructuras sintácticas y el vocabulario adquiridos en cursos anteriores como el trabajado en el aula en el presente curso, aumentando progresivamente su complejidad de acuerdo a las propias capacidades.
- Aumentar la creatividad haciendo uso de todo lo adquirido hasta el momento: uso de diferentes estructuras sintácticas, uso de más de un adjetivo en una frase, uso de léxico más complejo, etc.
- Implicarse en el propio aprendizaje de la lengua inglesa usando estrategias y recursos que favorezcan la autonomía.
- Trabajar cooperativamente dentro del grupo asignado, valorando y respetando el trabajo de los compañeros.
- Mostrar interés por aprender la lengua inglesa como instrumento de comunicación.
- Mostrar interés y respeto por la cultura de los países de habla inglesa.

#### **4.2.4.3.5. Descripción de la propuesta**

Este juego se llevará a cabo a lo largo del segundo curso de tercer ciclo de educación primaria. Consiste en un juego de mesa en el que los alumnos deben ir superando pruebas y retos para llegar al castillo antes que los demás caballeros, derrotar al ogro que allí vive y encontrar el tesoro que guarda escondido. La ambientación parte de la leyenda del Rey Arturo (rey inglés), Camelot (ciudad donde estaba su castillo), los caballeros de la mesa redonda (que luchaban junto a él en sus conquistas) y el Mago Merlín. Para la realización del mismo, se usa un tablero de juego<sup>56</sup>. Se recomienda fotocopiar las cuatro partes a DIN A3 y pegarlas en cartulina (si se pegan las cuatro partes por separado, siempre será más fácil de transportar), pintar los dibujos (o el profesor o los alumnos) y plastificar las partes (así nos durará para siempre).

El profesor será el Mago Merlín y los alumnos serán caballeros de la mesa redonda. Se deben hacer seis grupos de unos cuatro alumnos cada uno, heterogéneos (niños y niñas y diferentes niveles de conocimiento de la lengua inglesa oral) y diferentes de los del juego del curso anterior.

Cada grupo escogerá uno de los seis colores posibles (*red, green, blue, purple, yellow, orange*) que le representará. Usaremos fichas del parchís para movernos por el tablero que colgaremos en la pizarra usando blu-tack. Para conseguir puntos y avanzar, no usaremos un dado convencional, sino

---

<sup>56</sup> Ver anexo 5 páginas 3-6 para modelo de tablero de juego.

que lanzaremos chapas. Para ello, montaremos los seis caballeros<sup>57</sup> y los cuatro aliados<sup>58</sup> del ogro. El profesor los recortará, les pegará por detrás una cartulina del color correspondiente y los plastificará con forro adhesivo. Tal y como se muestra en el dibujo, los caballeros se introducen en chapas (se consiguen de botellas intentando que sean lo más planas posibles) con las patillas inferiores dobladas y luego se sujetan con plastilina; así son estables y seguros.

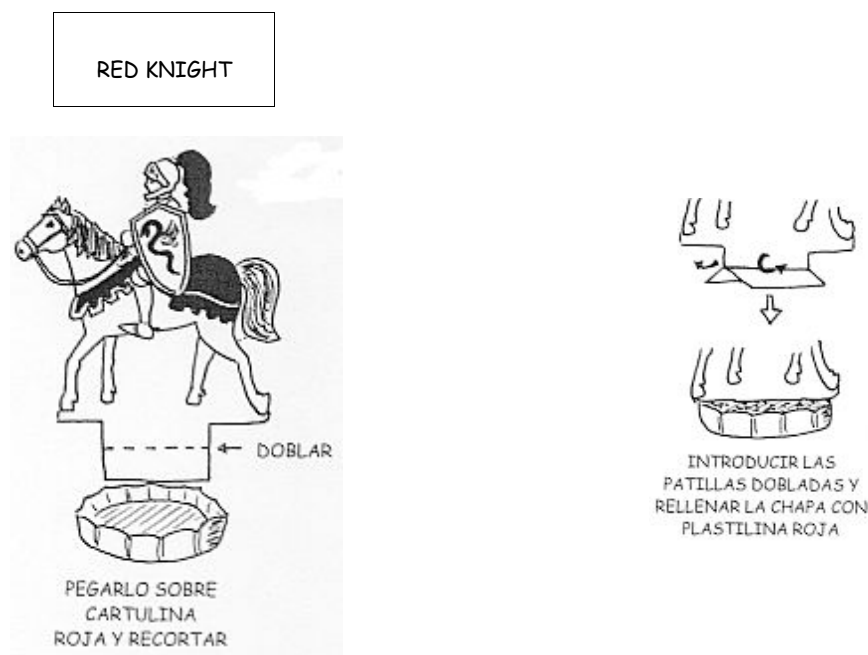


Figura 4-1: Modelo montaje caballero

Se colocarán los cuatro aliados del ogro separados unos diez centímetros entre sí y situados entre cincuenta y ochenta centímetros de la línea de lanzamiento. Cada aliado tiene un valor diferente de uno a cuatro. Los alumnos colocarán a su caballero en la línea de tiro y lo lanzarán contra los aliados. Tienen dos intentos y en cada turno lanzará un jugador diferente. Se sumarán los puntos de los que hayan derribado y avanzarán hasta esa casilla. Si derriban un aliado en el primer intento, se retira para el segundo intento, por lo que la puntuación máxima que un grupo puede obtener es de siete puntos (si tiraran el aliado que vale 3 puntos y el que vale cuatro). En caso de no derribar a ningún aliado, el turno pasará al siguiente grupo.

Cuando un grupo caiga en una casilla, todos los grupos realizarán la prueba aunque la puntuación será diferente. El grupo que tenga el turno será el primero o el último en realizar la actividad (lo que sea más difícil); si la realizan correctamente, avanzarán una casilla; sino la superan, retrocederán el número de casillas avanzado con el lanzamiento de chapas. El resto de grupos, como ya he dicho,

57 Véase anexo 5 página 7 para modelo de los caballeros para realizar las chapas.

58 Véase anexo 5 página 8 para modelo de los aliados del ogro para realizar las chapas.

también realizarán la prueba; si la superan, conseguirán un punto extra; sino la superan no ocurre nada. Cuando acumulen tres puntos extras, avanzarán una casilla.

El Mago Merlín (el profesor) explicará la prueba (todas las pruebas están escritas en castellano y en inglés e incluyen hasta tres variantes por si diferentes grupos caen en la misma casilla). Se pueden leer directamente de aquí o pegarlas en tarjetas, una para cada prueba). Todos los miembros del equipo deberán esforzarse en conseguirla. Para llegar a la casilla cincuenta y nueve, se necesita conseguir el número exacto derribando a los aliados. Si se pasan de número, rebotarán. Casi todas las pruebas requieren respuestas orales. Debemos intentar que contesten usando frases. Por ejemplo, si en una prueba deben decir los meses del año que hay en verano, no dirán sólo el nombre de los tres meses, sino que construirán una frase: “Los meses del año que podemos encontrar en verano son tres: julio, agosto y septiembre”. Tenemos que lograr que todos hablen y participen; no dejaremos que siempre respondan los mismos alumnos.

Para que los alumnos sientan más su rol, podemos fotocopiar a los caballeros<sup>59</sup>, los alumnos pintan el suyo y se lo cuelgan del cuello con un cinta cada vez que tengan la sesión del juego, igual que hicimos con las insignias del juego de los agentes. Asimismo, el mago Merlín puede llevar un cucurucho en la cabeza y una varita mágica.

Si algún equipo llegara al final antes del fin del curso o cayeran en alguna casilla más de tres veces, se pueden realizar las pruebas de las casillas en las cuales no cayeron a lo largo del juego. Sería conveniente que el profesor llevara un registro<sup>60</sup> de las pruebas realizadas a lo largo del juego, así como de los puntos extra<sup>61</sup>. La última sesión del juego la dedicaremos a buscar el tesoro a través de una gincana. Cada uno de los seis grupos deberá seguir pistas diferentes para llegar al tesoro. Los grupos iniciarán la gincana siguiendo el orden en el cual han llegado al castillo o lo cerca que se han quedado de él. El grupo que encuentre el tesoro (chucherías, dulces, pequeño regalo, etc.) lo compartirá con el resto de los compañeros. El tesoro puede ser un pequeño regalo, algunas chucherías, algunos dulces, etc.

La primera sesión la dedicaremos a decidir los grupos, realizar las chapas identificadoras y a explicar el juego, La ambientación podría ser la siguiente: “*This is the castle adventure (pointing the board). The King of England (showing a crown and a map of England), King Arthur, needs some help from you, the knights of the Round Table. King Arthur has got a castle in Camelot, but an ogre lives there. You have to go to Camelot and fight against him. If you do it, King Arthur will*

---

59 Véase anexo 5 página 7 para modelo de los caballeros para realizar las identificaciones.

60 Véase anexo 5 página 9 para modelo de registro de las pruebas.

61 Véase anexo 5 página 10 para modelo de registro de los puntos extra.

*reward you: he will give you a treasure! You must travel by balloon, swim in the sea, walk through the desert, survive in the jungle, cross a river and climb a wicked mountain before arriving there. I'm magician Merlin and I will help you in this crusade, in this adventure. Good luck!". La explicación del juego sería: "Each group needs to choose a knight. In your turn, you'll throw your knight against these four ogre's allies to get some points. You'll have two tries and two different group members will do it each time. If the knight's group pass the test, you'll get one advance; if you fail, you'll return to your previous position. Don't fail!"*

### ➤ **Material**

Para la realización de las diferentes pruebas, se necesita material concreto. Se recomienda preparar todo el material antes de empezar el juego, colocarlo en una bolsa o maleta y llevarlo en cada sesión porque nunca sabemos cuando lo vamos a usar. A continuación se incluye la lista del material que se necesita, además del que se encuentra en el anexo 5. El primer punto de la lista corresponde a material general que usaremos a menudo; el resto de la lista tiene indicado el número de prueba/s en el cual se necesita.

- Cronómetro o reloj con segundos; hojas en blanco y hojas en sucio; dos pañuelos para cubrir los ojos; colores, tijeras, pegamento.
- Mapa de Inglaterra (introducción)
- Globos (1, 51)
- Algunos vasitos pequeños de plástico (4)
- Bolsa llena de arena o porexpan (7)
- Cinco objetos de la clase (regla, bolígrafo, etc.) (7)
- Horas (juego de los espías) (9)
- Frutas (juego de los espías + tres nuevas incluidas en el anexo) (13)
- Dos cuerdas de unos 40 cm de largo (26)
- Barra negra de maquillaje para pintar bigotes en la cara (30)
- Bolsa con ropa pero con muchos calcetines de varios colores (puede ser ropa de muñeca) (33)
- Una pelota mediana, que se pueda colocar debajo barbilla (35)
- Cartulinas DIN A4 (50)



- Lana (si puede ser de varios colores) (50)
- Diferentes botones (grandes, pequeños, diferentes colores y formas) (50)
- Tesoro (explicado en la casilla 59)

#### 4.2.4.3.6. Actividades

##### Square 1

1. La casilla del globo. Empezáis la aventura en globo y es por eso que entre todos los miembros del grupo tenéis que tocar cincuenta veces este globo sin que toque al suelo porque sino pincharéis, contando al mismo tiempo en inglés. Tenéis dos oportunidades para conseguirlo.

*“The balloon square. You start the adventure by balloon. You have to touch this balloon fifty times without touching the floor and counting at the same time. If the balloon touches the floor, you’ll puncture. You’ve got two tries to do it.”*

2. Tenéis que tocar este globo 20 veces sin que toque al suelo y contando hacia atrás al mismo tiempo. Tenéis dos oportunidades.

*“You have to touch this balloon twenty times without touching the floor and counting down at the same time. If the balloon touches the floor, you’ll puncture. You’ve got two tries to do it.”*

3. Tenéis que pasaros este globo sin que toque al suelo mientras contáis del 1 al 31, pero sólo diciendo los números impares. Tenéis dos oportunidades.

*“You have to touch this balloon without touching the floor meanwhile you are counting from 1 to 31 but saying only the odd numbers. If the balloon touches the floor, you’ll puncture. You’ve got two tries to do it.”*

##### Square 2

A los alumnos se les da una hoja de papel y un lápiz. El lápiz es para despistar, para comprobar si están atentos a las explicaciones.

1. La casilla del águila. Tenéis que aprender a controlar el vuelo y para ello debéis realizar dos modelos diferentes de aviones de papel en un minuto y, además, tienen que volar. ¡Buena suerte con el aterrizaje!

*“The eagle square. You need to show how you control the flying. Make two different paper planes in two minutes. Each one has to be different model and they have to fly. Good luck with the landing!”*

2. Tenéis que hacer un avión de papel cada grupo y se realizará una competición de vuelo. Los aviones de los tres grupos que vuelen más lejos conseguirán un avance o un punto extra para su grupo.

*“Each group has to make a paper plane. We'll have a flying competition and the planes from the three groups that fly farther will get a prize: one advance or one extra point for those groups.”*

3. Igual que el número dos, pero salen alumnos diferentes a competir.

### **Square 3**

A los alumnos se les da una hoja de papel y un lápiz. El lápiz es para despistar, para comprobar si están atentos a las explicaciones.

1. La casilla de la ballena. Esta ballena salvaje quiere comeros. Necesitáis construir un barco de papel para poder salvaros. Tenéis un minuto y medio para conseguirlo sino os ahogaréis, glu, glu, glu.

*“The whale square. This brave whale wants to eat you. You need to make a paper ship to be able to save yourselves. You've got one minute and a half to make it, otherwise you'll drown, glu, glu, glu.”*

2. Tenéis medio minuto para dibujar un globo (aerostático) que os salve de ser devorados por la ballena.

*“This brave whale wants to eat you. You need to draw a balloon to be able to save yourselves. You've got 30 seconds to draw it, otherwise you'll drown, glu, glu, glu.”*

3. Tenéis un minuto para hacer un pájaro de papel para poder salir volando.

*“This brave whale wants to eat you. You need to make a paper bird in order to fly away. You've got one minute to make it.”*

### **Square 4**

1. Habéis caído en el mar. Pasaréis la prueba si uno de vosotros no se moja. Escoged a otro equipo. Haced un círculo con los miembros de ambos equipos. Dos de vosotros deben estar en medio, uno de cada equipo, con los ojos tapados. Encontrad el vaso de agua y echadlo contra el otro. Quien no se moje, consigue un avance extra para su equipo. Los miembros de tu equipo te ayudarán a localizarlo. (Pondremos un vasito con un poquito de agua en medio del círculo y los miembros del propio grupo deben ayudarlo a encontrarlo con instrucciones: *right, left, in front of you*).

*“You fell into the sea. You’ll pass the test if one of you don’t get wet. Choose another team. Make a circle with all the members. Two must be in the middle, one from each team, with their eyes covered. Find the glass of water and through it against the other one. If you are dry, you will get the advance or extra point. Your own group members will help you to find the glass. Follow their instructions!”*

2. La misma prueba pero la realizan alumnos diferentes.

3. Poner el vaso de agua en algún lugar de la clase y que el resto de compañeros los guíen usando las direcciones (*turn right, turn left, go straight on 3 steps*).

### **Square 5**

1. Necesitaréis agua para el desierto y la conseguiréis si todos los miembros del grupo deletrean sus nombres correctamente en medio minuto. Tenéis dos minutos para prepararlo ¡No paséis sed!

*“You’ll need some water for the desert and you’ll get it if all the members of your group spell their names correctly in 30 seconds. You’ve got two minutes to prepare it. Don’t get thirsty! Example: My name’s Imma, I-M-M-A.”*

2. Les deletreamos cuatro objetos de la clase que deben dibujar en una hoja de papel o pizarrita blanca.

*“I’m going to spell you four classroom objects and you have to draw them on a piece of paper. Example: 1. desk; 2. rubber; 3. book; 4. pencil.”*

3. Les deletreamos cuatro frutas que deben dibujar en una hoja de papel o pizarrita blanca.

*“I’m going to spell you four fruits and you have to draw them on a piece of paper. Example: 1. grapes; 2. peach; 3. pineapple; 4. banana.”*

### **Square 6**

Se puede realizar grupo a grupo o de dos grupos en dos, dependiendo de las necesidades del maestro o las aptitudes de los alumnos. Los grupos que no están actuando pueden hacer de jurado y valorar a sus compañeros. Si alguna canción no la conocen, hay versiones bailables en “youtube”.

1. La casilla del desierto. Estáis en el desierto y es normal sudar. ¿Recordáis la canción “*Head and shoulders*”? Cantadla y bailadla para nosotros. Si todos los miembros lo hacen correctamente, superaréis la prueba. (<http://www.youtube.com/watch?v=JmRp-kdenHg>)

*“The desert square. You are in the desert and it’s normal to sweat. Do you remember the song “Head and shoulders”? Sing it and dance it for us. If all the members do it correctly, you’ll pass the test.”*

2. Lo mismo con la canción “Hokey Pokey”. (<http://www.youtube.com/watch?v=DkDff87CR9A>)

3. Lo mismo con la canción “The skeleton dance”.

(<http://www.youtube.com/watch?v=e54m6XOpRgU&list=PL670D0EA262398A74>)

## **Square 7**

Escondemos diversos objetos de la clase dentro de una bolsa de plástico llena de arena o porexpan.

1. La casilla de la arena. Cada grupo debe coger cuatro objetos de la clase escondidos en la arena. (Cuando todos los grupos tienen los objetos, continuamos con la explicación). Tenéis dos minutos para preparar un mínimo de cuatro frases, una por objeto, usando diferentes tipos de adjetivos que los describan.

*“The sand square. Pick up four classroom objects hidden in the sand. You've got two minutes to prepare four sentences about all the objects using different types of adjectives to describe them.”*

2. Tenéis dos minutos para preparar la descripción de los dos objetos de la clase que os han tocado (cada grupo coge dos objetos de la bolsa o cogen 2 imágenes al azar de las usadas en el juego de los agentes). Conseguiréis superar la prueba si vuestros compañeros adivinan el objeto.

*“You've got two minutes to prepare the description of two classroom objects. If your classmates guess them, you'll pass the test.”*

3. El maestro os describirá cuatro objetos de la clase y debéis dibujarlos.

*“The teacher will describe four classroom objects and you have to draw them in order to get the advance or the extra point.”*

## **Square 8**

Cada grupo cogerá al azar tres imágenes de bebidas<sup>62</sup>.

1. La casilla del oasis. Estáis al lado de un oasis. Conseguiréis un poco de agua si nombráis las tres bebidas que os han tocado. Recordad que debéis decir una frase que incluya un adjetivo.

---

62 Véase anexo 5 página 11 para tarjetas de imágenes de bebidas.

*“The oasis square. You’re next to an oasis. If you name three drinks, you’ll get some water. Remember to say three sentences, one per each beverage, using one adjective. Don’t get thirsty!”*

Una vez finalizada la prueba, deberán aprenderse los recipientes que pueden contener líquido para la próxima sesión.

2. Debéis realizar la presentación oral de las bebidas y sus recipientes.

*“Tell us the drinks and their drinking containers in one sentence.”*

3. Participarán dos grupos cada vez. Cada grupo recibirá la mitad de las tarjetas con las imágenes de las bebidas y deberá preguntar al otro grupo por las que le falta.

*“You have some drinks. Ask for the other ones to the other group. For example: Can I have some water, please?”*

## **Square 9**

1. La casilla perdida. Os estáis perdiendo en el desierto. Decid las siguientes horas y encontraréis vuestro camino de nuevo. ¡Tenéis sólo un minuto! (Cada grupo recibirá 4 horas diferentes<sup>63</sup> -o'clock, half past, a quarter past, a quarter to- que deberá preparar en un minuto. Los compañeros preguntarán *“What time is it?”* y el grupo correspondiente responderá *“It’s one o’clock”*).

*“The lost square. You’re getting lost in the desert. Say the following hours and you’ll find your way again. You’ve got only one minute to prepare them!”*

2. Una pareja de un grupo se sentará delante de una pareja de otro grupo y jugarán al *“Tic-tac-toe”*<sup>64</sup> con todas las horas posibles durante 5 minutos (a los que tengan nivel más bajo, les podemos dar los cartones<sup>65</sup> con sólo *“o’clock, half past, a quarter past, a quarter to”*). Los tres grupos que en total consigan ganar más partidas avanzarán una casilla o obtendrán un punto extra.

*“You will play “Tic-tac-toe” against a couple from another group for five minutes. The three groups with a higher score at the end will get an advance or an extra point.”*

3. Volverán a jugar a *“Tic-tac-toe”* pero cambiando las parejas y los cartones.

*“You will play “Tic-tac-toe” again but you have to play against a different couple and with a different card.”*

---

63 Véase anexo 4 páginas 29-32 para modelo de horas digitales.

64 Véase anexo 4 página 24 para modelos de *“Tic-tac-toe”* con todas las horas posibles.

65 Véase anexo 4 página 25 para modelo de *“Tic-tac-toe”* con las horas básicas.

## Square 10

Vendaremos los ojos a un miembro del grupo y colocaremos unas llaves en algún lugar de la clase. Los otros compañeros de su mismo grupo le irán dando indicaciones (*turn right, turn left, go straight on 3 steps, pick up the keys*) alternativamente hasta que encuentre las llaves. Se permite un error la primera vez que caigan en esta casilla; si caen más veces, los errores no estarán permitidos.

1. La casilla de las pirámides. Te has quedado encerrado dentro de una pirámide a oscuras. Sigue las instrucciones para encontrar las llaves en la puerta de salida o perderás tu turno dentro de ellas. ¡Buena suerte!

*“The pyramids square. You are lost inside the pyramid. Follow your classmates instructions to find the keys on your way out or you’ll miss your turn inside them. Good luck!”*

2. Lo mismo pero un alumno diferente se vendará los ojos; colocaremos las llaves en lugares diferentes y no se permitirán errores.

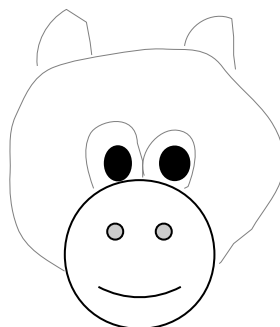
3. Lo mismo pero otro alumno diferente se vendará los ojos; colocaremos las llaves en lugares diferentes y no se permitirán errores.

## Square 11

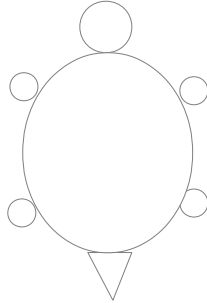
1. La casilla del camello. El camello quiere que dibujéis a algún colega suyo. Seguid las siguientes instrucciones y conseguiréis un animal. Si lo dibujáis y nombráis correctamente, superaréis la prueba.

*“The camel square. The camel wants that you draw one of its colleagues on the blackboard. Follow the instructions and you’ll get an animal. Name it too!”*

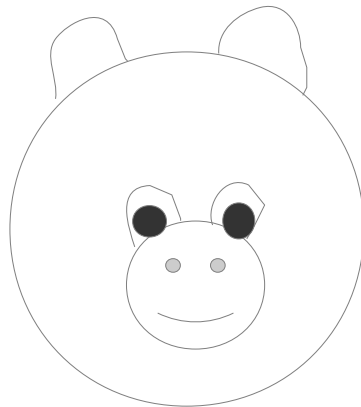
*“Example to draw a donkey face: Draw a circle. Draw two eyes and a mouth inside it. Draw two ears on top of it. Draw two spots, one inside of each ear. Draw a half-circle starting in the middle of the previous circle. Draw two ears on top of this half-circle. What animal is it?”*



2. “Example to draw a turtle: Draw an oval. Draw two small circles on the right side. Draw a medium circle on the oval. Draw a triangle under the oval. Draw two small circles on the right side. What animal is it?”



3. “Example to draw a donkey face: Draw a small circle in the middle of the paper. Draw two eyes and a mouth inside it. Draw two ears on top of it. Draw two spots, one inside of each ear. Draw a big circle around the small one. Draw two ears on top of the big circle. What animal is it?”



## Square 12

1. La casilla de la lluvia. Necesitamos un poco de lluvia pronto. El mago Merlín os dice que si intercambiáis vuestros zapatos, el zapato derecho en el pie izquierdo y el zapato izquierdo en el pie derecho, y cantáis y bailáis cualquier canción en inglés, lloverá y superaréis la prueba. Tenéis dos minutos para prepararla.

“The rain square. We need some rain soon. Merlin tells you that if you exchange your shoes, the right shoe on your left foot and your left shoe on your right foot, and you dance and sing any English song, it will rain and you’ll pass the test. You’ve got two minutes to prepare it.”

2. Lo mismo pero con los brazos cogidos y con una canción diferente.
3. Lo mismo pero bailando en parejas espalda contra espalda y variando la canción.

### **Square 13**

1. La casilla del escorpión. El escorpión os ha mordido. Para parar el veneno necesitáis algunas frutas. Nómbralas y explica cómo son usando adjetivos diferentes. Tenéis un minuto para preparar la presentación oral. Se permite un único error. (Cada grupo cogerá cuatro imágenes de frutas<sup>66</sup> al azar).

*“The scorpion square. The scorpion bit you. You have to stop the poison with some fruits. Name four of them and explain how they look like. You've got one minute to prepare the sentences. One mistake is allow.”*

2. Tenéis dos minutos para preparar la presentación oral de las frutas (colocaremos las 13 imágenes en la pizarra) usando un adjetivo como mínimo. Sólo se permite un error.

*“You have to name all the fruits using at least one adjective. You've got two minutes to prepare the oral presentation of them. One mistake is allow.”*

3. Tenéis dos minutos para preparar la presentación oral de las cuatro verduras que os han tocado (daremos 4 imágenes de verduras a cada grupo al azar) usando un adjetivo como mínimo. Sólo se permite un error.

*“You have to name four vegetables using at least one adjective. You've got two minutes to prepare the oral presentation of them. One mistake is allow.”*

### **Square 14**

1. La casilla de los deportes. ¿Estáis en buena forma?, ¡demostradlo! Escoged 4 deportes de aventura y practicad su mímica. Tenéis un minuto. Si los otros grupos los adivinan, conseguiréis el punto extra o el avance.

*“The sports square. Are you in good shape? Show it! Mime four adventure sports. The other groups have to guess them in order to get the extra point or the advance. You've got one minute to prepare them.”*

2. Debéis relacionar las imágenes de los deportes con sus nombres. Jugaréis dos grupos juntos. Si lo resolvéis correctamente conseguiréis el punto extra o el avance. Tenéis dos minutos para conseguirlo.

---

<sup>66</sup> Véase anexo 4 página 12 y anexo 5 página 14 para tarjetas de frutas.



Se pueden obtener imágenes con autorización para ser usadas en el aula en la siguiente URL:

<http://www.eslflashcards.com/preview.php?id=37>

*“Match the pictures and the names in two minutes. If you do it correctly, you will get the extra point or the advance. Choose another group to play with you.”*

3. Cada grupo escoge dos imágenes de deportes al azar y sin mirar (de las usadas en el apartado 2). Otro grupo las representará usando mímica y deben adivinarlas para superar la prueba.

*“Each group has to choose to sports. Another group will mime them and you have to guess the names in order to pass the test.”*

### **Square 15**

1. La casilla de los tuaregs. Los tuaregs son buenos matemáticos. ¿Y vosotros? Contad del cero al cien de diez en diez. Cada caballero deberá decir uno. Tenéis un minuto para prepararlo y no se permiten errores. (Deben incluir el 0 y pronunciar correctamente “-ty”).

*“The tuaregs square. The tuaregs are good in Maths. And you? Count from zero to one hundred ten by ten. Each knight has to tell one. You have one minute to prepare it and you cannot make any mistakes.”*

2. Tenéis que contar de 0 a 100. Cada alumno dirá un número y seréis eliminados si falláis. Conseguirán el avance o el punto extra aquellos grupos que mantengan caballeros hasta el final.

*“You have to count from 0 to 100. Each knight is going to say one number. If you say it correctly, you will continue; otherwise you will be eliminated. The knights that last until the end will get the advance or extra points for their own groups.”*

3. Debéis contar de 100 a 0 de 10 en 10. Tenéis 30 segundos para prepararlo y no se permiten errores.

*“Count from 100 to 0 ten by ten. You have 30 seconds to prepare it. Mistakes are not allowed.”*

### **Square 16**

1. La casilla del sol. El sol está afectando a vuestras cabezas. No os volváis locos y haced este rompecabezas en tres minutos. ¿Qué país es? (El rompecabezas es un mapa de Gran Bretaña<sup>67</sup>. Pueden hacer un rompecabezas cada grupo o podemos juntar dos grupos).

*“The sun square. The sun is getting on your heads. Don’t get crazy and make this puzzle in three minutes. What country is it?”*

---

<sup>67</sup> Véase anexo 5 página 15 para modelo de mapa de las Islas Británicas.

2. Lo mismo que en el apartado 1 pero con el mapa de Estados Unidos<sup>68</sup>.

3. Lo mismo que en el apartado 1 pero con el mapa de Australia<sup>69</sup>.

### **Square 17**

1. La casilla de las cabezas. Todavía estáis cruzando el desierto y vuestras cabezas necesitan estar protegidas. Cada caballero debe dibujar una pieza de ropa diferente que pueda ponerse en su cabeza para protegerse del sol. ¡Podéis usar vuestra imaginación! Debéis hacer una presentación oral de las piezas de ropa dentro de una frase. Tenéis dos minutos para prepararlo. (Repartiremos una hoja a cada grupo en la cual dibujarán las 4 piezas de ropa diferentes. Pueden usar la imaginación: una chaqueta, una camiseta, etc.).

*“The heads square. You’re still crossing the desert and your heads need to be protected. Each knight has to draw a different piece of clothing to protect his/her head. You can use your imagination! You must name the pieces of clothing in a sentence. You have two minutes to prepare it.”*

2. Debéis adivinar la pieza de ropa que tengo aquí haciéndome preguntas a las que yo sólo puedo contestar “sí” o “no”. Debéis dibujar la respuesta. (El maestro dibujará o sacará de una bolsa -podemos usar ropa de muñeca- un total de dos piezas de ropa que los alumnos deberán adivinar).

*“I have got a piece of clothing. Can you guess it? You can ask me questions and I can only answer “yes” or “no”. Each group has to draw the answer. You will do it twice.”*

3. Lo mismo que en el apartado 2, pero variando las dos piezas de ropa.

### **Square 18**

1. La casilla de la cantimplora. La cantimplora sirve para poner agua. ¿Sabrías dibujar y decir cuatro recipientes más donde podáis poner agua? Tenéis dos minutos para dibujarlos y preparar la presentación oral de los mismos. ¡Usad la imaginación!

*“The water bottle square. The water bottle is used for keeping water inside. Could you draw and tell us four more containers you could put water in? You have got two minutes to prepare it. Use your imagination!”*

---

68 Véase anexo 5 página 16 para modelo de mapa de Estados Unidos.

69 Véase anexo 5 página 17 para modelo de mapa de Australia.

Al finalizar la prueba, el maestro les dirá los recipientes y los líquidos que pueden contener<sup>70</sup> en caso de que no hubieran caído en la casilla 8. Los dibujarán, escribirán la pronunciación y deberán estudiarlos para la próxima sesión.

2. Presentación oral de los recipientes y los líquidos que pueden contener.

3. Tenéis dos minutos para preparar la presentación oral de los cuatro recipientes y los líquidos que os han tocado incluyendo un adjetivo. (Cada grupo escogerá 4 imágenes de los recipientes al azar).

*“Choose four drinking containers. You have two minutes to prepare the oral presentation of them including beverage and one adjective.”*

### **Square 19**

1. La casilla de la comida. ¡Sobrevivisteis al desierto! Es hora de conseguir un poco de comida. Cada caballero debe escoger una imagen de comida<sup>71</sup> al azar, colocarla en la pizarra y seguir la lista repitiendo lo que tu compañero anterior dijo y añadiendo la tuya. Tenéis dos minutos para prepararlo. ¡No os olvidéis ninguna! (Ejemplo: Me gusta la pizza; Me gusta la pizza y la ensalada; Me gusta la pizza, la ensalada y el arroz; etc. Si fallan, quedarán eliminados. Conseguirán el avance o el punto extra los grupos que conserven algún o algunos de sus miembros al final).

*“The food square. You survived through the desert! It’s time to get some food. Pick up one food, put it on the blackboard and continue the following list repeating what your prior classmate said and adding your food. Example: I like pizza; I like pizza and salad; I like pizza, salad and rice; etc. Don’t get eliminated!”*

2. Debéis dibujar una comida que os guste y una que no os guste y decirla al resto de la clase. Ejemplo: Me gusta comer carne, pero no me gusta comer pescado. Tenéis dos minutos para prepararlo. ¡Buen provecho!

*“Draw a food you like and one you don’t like. Can you tell us about them? Example: I like eating meat but I don’t like eating fish. You have got two minutes to prepare it. Bon appetite!”*

3. Escoge dos imágenes de comida al azar. Debes decirnos si son buenas o no para tu salud. Ejemplo: Las manzanas son sanas, pero el azúcar no es sano. Tenéis dos minutos para prepararlo.

*“Choose two food images. Are they healthy or unhealthy? Example: Apples are healthy but sugar is unhealthy. You have got two minutes to prepare it.”*

---

70 Véase apartado 4.2.4.3.3. para vocabulario sobre “Beverage and drinking containers” y anexo 5 página 11 para tarjetas de imágenes de bebidas.

71 Véase anexo 5 páginas 11-14 para tarjetas de comida.

## Square 20

1. La casilla de la jungla. Ahora estáis en la jungla. Os podéis encontrar animales muy raros<sup>72</sup> por aquí. Escoged uno al azar y describidlo. Cada caballero debe decir una frase diferente y debéis nombrar los animales que representan. Tenéis dos minutos para prepararlo.

*“The jungle square. You’re in the jungle now. You can find weird animals there. Choose one of these crazy animals and describe it. Each knight must say one sentence. Example: It has got a crocodile’s head and a zebra’s body. You have got two minutes to prepare it.”*

2. Cada grupo debe dibujar un animal extraño y describirlo. Tenéis tres minutos.

*“Draw a crazy animal and describe it. You have got three minutes to prepare it.”*

3. Cada grupo debe dibujar un animal extraño. Los intercambiaremos entre los grupos. Tenéis tres minutos para preparar la descripción del mismo.

*“Draw a crazy animal. Exchange it with another group. You have got three minutes to prepare its description.”*

## Square 21

1. La casilla del mono. El mono quiere jugar con vosotros. Escoged cuatro imágenes de objetos de la casa<sup>73</sup> al azar. Tenéis dos minutos para preparar la presentación oral diciendo la habitación a la cual pertenecen. No se permiten errores. Ejemplo: Hay un sofá en la sala de estar. (Primero recordarán entre todos las habitaciones/espacios de la casa y se colgarán las imágenes en la pizarra. No se permiten errores pero el maestro ayudará durante la presentación con el vocabulario que no sepan).

*“The monkey square. The monkey wants to play with you. Choose four pieces of furniture or household objects. Tell us the name of the object/piece of furniture and the room where you can find it. You have got two minutes to prepare the sentences. Example: There’s a sofa in the living room. Say the sentences without any mistakes.”*

2. Cada grupo escoge una estancia de la casa al azar. Debéis decirnos cuatro objetos o muebles que podamos encontrar en dicha estancia usando *“There’s a/ There are”*. Tenéis dos minutos para prepararlo.

*“Choose one room. You have to tell us four household objects or pieces of furniture we can find in that room using “There’s a/ There are”. You have got two minutes to prepare it.”*

---

<sup>72</sup> Véase anexo 5 página 18 para dibujos de animales extraños.

<sup>73</sup> Véase anexo 5 páginas 19-22 para tarjetas de imágenes de objetos y muebles de la casa.

3. Lo mismo que en el apartado 2, pero con una estancia diferente.

## Square 22

1. La casilla del zoo. Escoged a otro grupo. Cada uno recibirá una copia diferente del zoo<sup>74</sup> (opción A y opción B). Debéis preguntaros alternativamente para descubrir los animales salvajes que os faltan. Si lo hacéis correctamente, superaréis la prueba.

*Questions: "Where's the (bear)?; Where are the monkeys?"*

*Animals: bear, birds, camel, crocodile, elephant, lions, monkeys, penguins, seals, snakes, zebra.*

*Space references: at the bottom, at the top, between, on the left, on the right, in the middle.*

*Places: café, entrance, zoo.*

*"The zoo square. Choose another group. Each group will get a different copy of the zoo. You must ask each other alternately to discover where are the other wild animals. If you do it right, your group will get an advance or an extra point."*

2. (A cada grupo se da una copia B del zoo). Vais a oír las definiciones de diferentes animales y debéis dibujarlos en la casilla correspondiente. Los oiréis en orden.

*"I will tell you definitions of different animals and you must draw them following the same order."*

*Definitions:*

*1. It lives in the desert and it doesn't need to drink water for many days (camel)*

*2. It lives in water and it's fast and smart (dolphin)*

*3. It lives in the jungle. It has got two legs and two wings. It can fly. Its colours are bright (parrot)*

*4. It can live in water or on land. It has got four short legs and a long tail. It has got many teeth (crocodile)*

*5. It's long and it hasn't got legs. It eats other animals (snake)*

*6. It has got four legs. It can live in water or on land. It jumps. If you kiss it, it can become a prince (frog)*

3. (A cada grupo se da una copia A del zoo). Vais a oír las definiciones de diferentes animales y debéis dibujarlos en la casilla correspondiente. Los oiréis en orden.

*"I will tell you definitions of different animals and you must draw them following the same order."*

---

<sup>74</sup> Véase anexo 5 páginas 23-24 para modelos A y B del zoo.

### Definitions:

1. *It lives in caves. It has got two legs and two wings. It sleeps upside down and during the daylight (bat)*
2. *It's small. It has got 8 legs. It lives everywhere and it eats insects (spider)*
3. *It's small. It lives in the trees in Australia. It's very shy (koala)*
4. *It lives in the sea. It's big. Some kinds are dangerous and they eat seals and sea lions. It has got many sharp teeth (shark)*
5. *It's tall. It has got long legs and a long neck. It's a bird but it doesn't fly. It runs very fast. (ostrich)*

### Square 23

1. La casilla ciega. A veces la jungla es espesa y no podéis ver a través de ella, pero tenéis que cruzarla. Escoged a uno de los caballeros (rojos) y tapadle los ojos. Debe seguir las instrucciones del resto de los caballeros (rojos) (a la derecha, izquierda, sigue recto, etc.) para cruzar este camino sin pisar nada. (Una posibilidad consiste en colocar objetos en el suelo (lápices, gomas de borrar, mochilas, libros) y el caballero debe andar a través de ellos sin pisar nada. Otra posibilidad es colocar su caballero en algún lugar de la clase y que los compañeros lo guíen hasta que lo coja).

*“The blind square. The jungle is sometimes thick and you cannot see through it, although you have to cross it. Choose one of the (red) knights and covered his or her eyes. He/She must follow the other (red) knights instructions (turn left, turn right, go straight on/ahead, pick up the knight) to cross the jungle without stepping on anything.”*

2. Lo mismo que la 1, pero con un caballero diferente.

3. Lo mismo que la 1, pero con dos caballeros de dos grupos diferentes. Consigue el avance o el punto extra el caballero que primero llegue al final del recorrido o el que primero coja el caballero.

### Square 24

1. La casilla de la serpiente. A las serpientes les gusta comer animales de granja. ¿Puedes dibujar y nombrar a cuatro de ellos? Recordad que debéis preparar una frase incluyendo un adjetivo por animal.

*“The snake square. Snakes like to eat farm animals. Can you draw and name four of them? Remember to prepare sentences using adjectives.”*

2. Debéis hacer una presentación oral de todos los animales de granja (los 10 trabajados en el curso anterior) usando un adjetivo para cada uno. Tenéis dos minutos para prepararlo.

*“You've got two minutes to prepare the oral presentation of these ten farm animals. Remember to include one adjective per animal.”*

3. Cada grupo escogéis un animal de granja al azar. Debéis describirlo al resto de grupos, quienes deberán dibujarlo. Tenéis un minuto para prepararlo.

*“Each group has to choose one farm animal randomly. You must describe it and the other groups have to draw it. You've got one minute to prepare the description.”*

## **Square 25**

1. La casilla de los animales en peligro de extinción. Algunos animales pueden desaparecer. No lo permitas salvándoles a través de sus definiciones. Coloca la letra al lado del animal<sup>75</sup> que te parezca correcto.

*“The animals in danger of extinction square. Some animals are endangered and they can disappear forever. Don't let this to happen and save them through their definitions. Write the letter next to the animal you think it is.”*

*Definitions:*

- A. It's very large. It's grey. It has got one horn on its nose. (rhino)
- B. It can fly. It has got two big wings. It eats other animals. (eagle)
- C. It's very big. It can be grey, white or black. It lives in the sea. (whale)
- D. It looks like a big cat. It's orange with black stripes. (tiger)
- E. It's a pink bird. It lives in water. It's got very long legs. (flamingo)
- F. It looks like a bear. Its fur is black and white. It lives in China and it climbs trees. (panda)
- G. It lives in the sea. It can swim very fast. It's very smart. (dolphin)
- H. It's large and it belongs to the cat family. It's got black spots. (cheetah/ leopard)
- I. It's very big. It's an animal between a monkey and a man. (answer: gorilla)

2. Debéis escoger un animal en peligro de extinción (puede ser otro que no salga en la ficha). Debéis describirlo y el resto de grupos deben dibujarlo. Tenéis dos minutos para prepararlo.

*“Choose one animal endangered. Prepare its description in two minutes. The other groups have to draw the animal.” For example:*

- *It's small*
- *It flies*
- *It has got two wings*

---

<sup>75</sup> Véase anexo 5 página 25 para modelo de dibujos de animales en peligro de extinción.

- *It lives in the jungle*
- *It eats insects*
- *What is it?*

3. Lo mismo que en el apartado anterior, pero deben describir dos animales diferentes.

### **Square 26**

1. La casilla de la liana. Está lleno de lianas en medio de la jungla. Escoged a dos caballeros. Tomad ésta (en verdad es una cuerda) y ataos la pierna el uno al otro. (Marcaremos una línea de salida y una de llegada). Tenéis que llegar a la meta en el menor tiempo posible. Los tres grupos con menor tiempo, conseguirán el avance o el punto extra.

*“The liana square. It’s plenty of lianas in the middle of the jungle. Choose two knights. Take this one (it’s a rope) and tie one leg to the other one’s leg. You have to reach the finish line in the less possible time. The three faster groups will get the advance or the extra point.”*

2. Igual que la anterior, pero dos grupos a la vez.

3. Competiréis dos grupos a la vez. Debe salir un caballero de cada grupo. Debéis ataos los pies juntos y llegar a la meta antes que el caballero del otro grupo.

*“You are going to play to groups at the same time. You have to tie your feet together and get the finish line faster than the other knight.”*

### **Square 27**

1. La casilla de los caníbales. Estáis en la zona de los caníbales. Les gustan las personas que ríen. Escoged al caballero (naranja) más serio y hacedlo reír. Tenéis 20 segundos para conseguirlo. Si se ríe, ¡los caníbales os comerán! (Los caballeros de otro grupo intentan hacerlo reír sin tocarlo).

*“The cannibals square. You’re in the cannibal zone. They like people that laugh. Choose the most serious (orange) knight and make him/her laugh. You’ve got 20 seconds to do it. If he/she laughs, the cannibals will eat you!”*

2. Lo mismo que en la anterior, pero con un caballero diferente.

3. Lo mismo que en la anterior, pero con un caballero diferente y durante 25 segundos.

### **Square 28**

1. La casilla de los medios de transporte. Necesitáis un transporte para cruzar el río. Dibujad 4 medios de transporte, dos que os permitan cruzar el río y dos que no, explicando el porqué.



*“The means of transport square. You need a mean of transport in order to cross the river. Draw four of them, two that you could use to cross the river and two you couldn't, explaining the reason. Example: I can/ can't use a boat/ motorbike because it floats/ it doesn't float.”*

2. Debéis escoger dos imágenes de medios de transporte<sup>76</sup> al azar y decirnos si podéis usarlo o no para cruzar el río. Tenéis dos minutos para prepararlo.

*“Choose two means of transport randomly. Can you use them to cross the river? Why? You've got two minutes to prepare it.”*

3. Lo mismo que en el apartado anterior, pero escogiendo 4 imágenes al azar. Tendrán tres minutos para prepararlo.

### **Square 29**

1. La casilla del cocodrilo. El cocodrilo está hambriento. Dadle algunos vegetales<sup>77</sup> u os comerá a vosotros. Escoged 4 imágenes al azar. Tenéis dos minutos para preparar la presentación oral usando un adjetivo.

*“The crocodile square. The crocodile is hungry. Give it some vegetables or it will eat you. Pick up four vegetables randomly. You've got two minutes to prepare the oral presentation of them using one adjective.”*

2. Comentar la pirámide de los alimentos entre todos y dibujarla en la pizarra. Cada grupo escoge dos imágenes de comida<sup>78</sup> y prepara la presentación oral en dos minutos.

*“Choose to food flashcards and prepare the oral presentation in two minutes. Example: Spaghetti is pasta. It comes from grains.”*

*Food groups:*

- *Grains (cereals, bread, rice and pasta)*
- *Plants (fruits and vegetables)*
- *Animals (dairy products; meat, fish and eggs)*
- *Sugar (sweets and chocolate)*

3. Lo mismo que el apartado 2, pero cogen 4 imágenes de comidas.

---

76 Véase anexo 5 página 26 para tarjetas de imágenes de medios de transporte.

77 Véase anexo 5 página 27 para tarjetas de imágenes de vegetales.

78 Véase anexo 5 páginas 11-14 para tarjetas de imágenes de comida.

### **Square 30**

1. La casilla de los indios bigotudos. Los indios bigotudos dominan esta parte de la selva. Ellos no os cogerán si lleváis bigote. Cada caballero (verde) debe llevar un bigote diferente. Daos prisa, sólo tenéis treinta segundos. (Les daremos un lápiz negro de maquillaje para que se los pinten. Si no tenemos una barra de maquillaje, pueden dibujar una cara en una hoja de papel y dibujar el bigote en la cara).

Al finalizar la prueba, repasaremos las partes de la cara por si vuelven a caer.

*“The Indians with a big moustache square. The Indians with a big moustache dominate this part of the jungle. If you have a moustache, they won’t get you. Each (green) knight must have a different one. Be hurry, you have only thirty seconds!”*

*At the end, we'll remember the face vocabulary.*

2. Dibujad una cara en la hoja de papel. Esta vez os habéis encontrado con la tribu de los indios con grandes cejas, pelo largo y rizado, etc. (cualquier característica que queramos decir).

*“Draw a face on the paper. These Indians have got big eyebrows, long curly hair, etc.”*

3. El grupo que ha caído debe dibujar una cara en secreto y dictarla al resto de los grupos, con todas las características que quiera incluir.

*“You are on square number 30. Draw a face and dictate it to the other groups. They have to draw it following your instructions.”*

### **Square 31**

1. La casilla de la guerra de barcos. Para llegar al otro lado del río, debéis ganar esta guerra de barcos<sup>79</sup>. Jugaréis contra una pareja de otro grupo. En el recuento final, los grupos que más barcos hayan hundido superarán la prueba. (Una pareja de un grupo jugará contra una pareja de otro grupo. Si hay alumnos con nivel bajo, se pueden sentar juntos y el maestro los ayuda).

*“The battleship square. You have to win this battleship to reach the other side of the river. You must play against another couple. The groups that sink more ships will get the advance or the extra point.”*

Se incluye el vocabulario necesario para jugar. El profesor se lo enseñará a los alumnos. En los materiales hay la parrilla con el abecedario para jugar. Daremos una copia a cada pareja. En la

---

<sup>79</sup> Véase anexo 5 página 28 para modelo de parrilla para jugar a la guerra de barcos.

parrilla superior dibujarán sus cuatro barcos (uno de cada modelo) y en la inferior marcarán todo aquello que vayan descubriendo del equipo contrario.

### **BATTLESHIP**

- *battleship (four squares)* -acorazado (cuatro casillas)
- *man-of-war (three squares)* -destructor (tres casillas)
- *frigate (two squares)* -fragata (dos casillas)
- *submarine (one square)* -submarino (una casilla)

*To play:*

- *miss* (agua)
- *hit* (tocado)
- *sunk* (hundido)

2. Os deletrearé cinco palabras que debéis dibujar. (El maestro deletreará vocabulario que le interese trabajar; si quiere, dirá a los alumnos de que se trata, como por ejemplo bebidas, comidas, objetos de la clase, formas, etc.).

*“I will spell you five words that you have to draw.”*

3. Cada grupo prepara 2 palabras (pueden ser de un campo semántico concreto) para deletrearlas al resto de grupos que las deberán dibujar.

*“Choose two (fruits) and prepare their spelling. You must spell them to the other groups and they must draw them.”*

### **Square 32**

1. La casilla del descanso. ¡Lo conseguisteis! Estáis en tierra otra vez. Tomad un respiro y decid al resto de compañeros que hacéis en vuestro tiempo libre: después de la escuela, los fines de semana, etc. (Cada alumno debe usar un verbo diferente. Si se quiere, se pueden mostrar imágenes con posibles actividades para que tengan ideas. Hay *flashcards* con permiso para ser usadas en el aula en la siguiente página web: <http://www.eslflashcards.com/>).

*“The rest square. You made it! You’re on land again. Take a rest and tell everybody what you like to do in your free time: after school, during the weekends, etc. Example: I play football every afternoon; I watch TV on Saturdays; etc. Each knight has to use a different verb/ action.”*

2. Cada grupo debe decir tres deportes que les gusten, usando para cada uno un verbo diferente (*play, go, do*). Tenéis dos minutos para prepararlo.

*“Each group has to tell us three sports you like. You have to use the three sports verbs: play, go, do. You've got two minutes to prepare it.”*

3. Cada grupo representará mediante mímica 4 actividades que hagan durante el fin de semana y no pueden ser deportes. Tenéis tres minutos para prepararlas. El resto de grupos deben adivinarlas.

*“Each group has to mime four activities you do during the weekend. They can't be sports. You've got three minutes to prepare them. The other groups have to guess them.”*

### **Square 33**

1. La casilla del final de la jungla: ¡aunque esta clase es una auténtica jungla! Tenéis dos minutos para contar cuántas bambas y cuántas gafas hay en la clase. ¡No os descontéis!

*“The end of the jungle square: although this class is an authentic jungle! You've got two minutes to count how many trainers and glasses are in the class. Good luck!”*

2. Lo mismo que la anterior, pero contando otros objetos como por ejemplo chaquetas, mochilas, etc.

3. Tenéis que decir todas las frases que podáis en dos minutos sobre el tablero de juego usando *“There is a/ There are”* e incluyendo adjetivos. (Se las dejaremos escribir para que todos dispongan del mismo tiempo. Conseguirán el avance o el punto extra si hacen cinco o más correctamente).

*“How many things can you name from the board of “The castle adventure”? Use “There is a/ There are” and you must include adjectives.” (If five or more sentences are correct, they will get the advance or the extra point).*

### **Square 34**

1. La casilla de la montaña maldita. Estáis al pie de la montaña maldita. No podéis tener miedo y el mejor método para lograrlo es recitando un poema en inglés. Tenéis 5 minutos para inventaros uno. Debéis incluir un mínimo de 4 frases que incluyan dos frutas y dos verduras.

*“The wicked mountain square. You're at the bottom of the wicked mountain. You cannot be scared and the best way to get it is reciting a poem in English. You've got 5 minutes to invent one. At least, it must have four sentences and it has to include two fruits and two vegetables.”*

2. Lo mismo que en apartado anterior pero deben incluir dos partes del cuerpo y dos objetos de la clase.

*“You've got 5 minutes to invent a poem. At least, it must have four sentences and it has to include two parts of the body and two classroom objects.”*

3. Lo mismo que en apartado anterior pero deben incluir dos animales de compañía y dos comidas o bebidas.

*“You’ve got 5 minutes to invent a poem. At least, it must have four sentences and it has to include two pets and two food or beverage.”*

### **Square 35**

1. La casilla del entrenamiento. Antes de escalar la montaña, necesitáis algo de entrenamiento. Poneos en círculo. Tenéis que pasaros esta pelota pequeña de uno a otro sujetándola entre el cuello y la mandíbula. ¡No podéis usar las manos! Una vuelta será suficiente y tenéis dos intentos para superar la prueba.

*“The training square. You need some training before climbing the mountain. In circle, you have to pass this little ball from one to the other one holding it between your neck and your jaw. You cannot use your hands at all! One round will be enough. You’ve got two tries to past the test.”*

2. Juegan dos parejas de dos grupos diferentes a la vez. Tenéis que colocaros la pelota sujetándola con las espaldas (espalda contra espalda). La primera pareja en cruzar la línea de meta, consigue el avance o el punto extra.

*“We need two pairs from two groups. Hold this ball back to back and run to the end of the class. The first pair to cross the finish line will get the advance or the extra point.”*

3. Lo mismo que la prueba 2, pero sujetando la pelota con las frentes. Debe salir la otra pareja del grupo.

*“We need two pairs from two groups. Hold this ball front to front and run to the end of the class. The first pair to cross the finish line will get the advance or the extra point.”*

### **Square 36**

1. La casilla de la bruja. Esta bruja es buena y quiere ayudaros. Podéis intercambiar vuestro caballero con el que vosotros queráis; sin embargo, debéis decir antes las palabras mágicas. Tenéis dos minutos para preparar un conjuro usando dos frutas.

*“The witch square. This witch is good and she wants to help you. You can exchange your knight with the one you want; but first, you need to say the magic words. You’ve got two minutes to prepare a magic spell including two fruits.” For example:*

*“Abracadabra 1, 2, 3,  
I want an apple for me*

*Abracadabra 3,2, 1,  
I want a banana for everyone”*

2. Lo mismo, pero incluyendo dos vegetales.

*“You've got two minutes to prepare a magic spell including two vegetables.”*

3. Lo mismo, pero incluyendo dos bebidas.

*“You've got two minutes to prepare a magic spell including two drinks.”*

### **Square 37**

1. La casilla del cuadro. Hace frío en la montaña. Dibujad el paisaje en esta hoja en blanco. (Les leeremos el texto y deberán dibujarlo. Los grupos que lo realicen correctamente conseguirán un avance o un punto extra).

*“The picture square. It's cold in the mountain. Draw how the landscape looks on this piece of paper. If your drawing is perfect, you will get the advance or the extra point.”*

**Text 1:** *“It's winter. There's a house in the middle of the landscape. There's a snowman on the left. There are three trees on the right. There are two big mountains behind the house. The mountains have some snow. It's sunny. There are two birds in the sky.”*

2. Lo mismo con otro texto. Necesitarán colores.

**Text 2:** *“It's spring. There's a farm in the middle of the picture. There's a small lake on the left. There are three ducks in the lake. There are nine flowers on the right: four of them are red, three of them are yellow and two of them are purple. There are two trees next to the flowers. There are two sheep behind the lake. There's a cow in front of the flowers. It's cloudy.”*

3. Lo mismo con otro texto. Necesitarán colores.

**Text 3:** *“It's autumn. There's a square park with four trees in it. There are some leaves on the floor. There are two boys playing with them. One of the boys is wearing a red T-shirt, blue jeans and purple trainers. The other one is wearing a yellow sweater, dark brown trousers and light brown shoes. It's partly cloudy.”*

### **Square 38**

1. La casilla del invierno. Estamos en invierno. ¿Podrías decirnos qué meses comprenden el invierno? (Todos los grupos lo escriben a la vez en un trozo de papel y salen a decirlos).

*“The winter square. It’s winter. Could you name the months during the winter season? You’ve got 30 seconds.”*

2. Lo mismo con los meses del otoño.

*“The autumn square. It’s autumn. Could you name the months during the autumn season? You’ve got 30 seconds.”*

3. Lo mismo con los meses de verano.

*“The summer square. It’s summer. Could you name the months during the summer season? You’ve got 30 seconds.”*

### **Square 39**

1. La casilla de los insectos. La montaña está llena de insectos. Dibujad los cuatro que vosotros queráis en dos minutos. Seguidamente nos los tendréis que nombrar usando un adjetivo.

*“The insects square. The mountain is full of insects. Draw four of them in two minutes. Then, you have to tell us the names in a sentence using an adjective.”*

2. Cada grupo tiene que escribir una adivinanza sobre un insecto en dos minutos. Los otros grupos deben adivinarlo.

*“Each group has to write a riddle about an insect in two minutes. The other groups have to guess it.”*

3. Cada grupo tiene que escribir una adivinanza sobre un animal vertebrado en dos minutos. Los otros grupos deben adivinarlo.

*“Each group has to write a riddle about a vertebrate animal in two minutes. The other groups have to guess it.”*

### **Square 40**

1. La casilla de los sentimientos. ¿Cómo os sentís? (Van diciendo adjetivos y los escribimos en la pizarra). Tenéis 5 minutos para preparar una situación usando mínimo dos de estos adjetivos. Los compañeros tienen que adivinar los usados. :).

*“The feelings square. How do you feel? (Students name some adjectives and the teacher writes them on the board: angry, sad, tired, bored, happy, sleepy). You’ve got 5 minutes to prepare a situation (acting) using two of the feelings. Your classmates have to guess them.”*

2. Encontrad los opuestos entre las siguientes tarjetas<sup>80</sup> y nombrarlas.

*“Find the opposites you can in these flashcards and name them: happy-bored; cold-hot; good-bad; strong-weak; young-old.”*

3. Cada grupo debe escoger 3 imágenes al azar de las usadas en la prueba anterior. Tenéis 5 minutos para preparar una historia usando las tres.

*“Choose three of these flashcards at random. You've got five minutes to prepare a story using them.”*

### **Square 41**

1. La casilla de la escalera. Un caballero de cada grupo debe situarse delante del tablero de juego. Si el grupo que es su turno lo hace bien, subirán la escalera. Si el resto de grupos lo hacen bien, conseguirán un punto extra. Tenéis 15 segundos para decirnos cuántos escalones tiene la escalera. (Lo cuentan y lo escriben en un papel en su mesa).

*“The ladder square. One knight from each group has to stand up in front of “The castle adventure” board. If it's your turn and you do it correctly, you'll go up the ladder. If the other knights do it fine, they'll get one extra point. You've got 15 seconds to answer this question: How many steps are in the ladder?” (Solution: 10 steps)*

2. Lo mismo pero contando los animales que hay en el tablero.

*“The ladder square. One knight from each group has to stand up in front of “The castle adventure” board. If it's your turn and you do it correctly, you'll go up the ladder. If the other knights do it fine, they'll get one extra point. You've got 15 seconds to answer this question: How many animals are on “The castle adventure” board?” (Solution: 12 animals)*

3. Tenéis un minuto para nombrar todos los animales que aparecen en el tablero.

*“You've got 1 minute to name all the animals that appear on “The castle adventure” board.”*

### **Square 42**

1. La casilla de la cuenta atrás. Estáis en la cuenta atrás para llegar al castillo. ¿Seréis capaces de contar cuántos jerséis, zapatos y calcetines hay en la clase? Tenéis dos minutos.

*“The countdown square. It's the countdown to arrive to the castle. Are you able to count how many sweaters, socks and shoes are in the classroom? You've got two minutes.”*

---

80 Véase anexo 5 página 29 para tarjetas de imágenes de adjetivos.



2. La casilla de la cuenta atrás. Estáis en la cuenta atrás para llegar al castillo. ¿Seréis capaces de contar cuántas camisetas, faldas y gafas hay en la clase? Tenéis dos minutos.

*“The countdown square. It’s the countdown to arrive to the castle. Are you able to count how many T-shirts, skirts and glasses are in the classroom? You’ve got two minutes.”*

3. La casilla de la cuenta atrás. Estáis en la cuenta atrás para llegar al castillo. ¿Seréis capaces de contar cuántos pantalones, bambas y calcetines hay en la clase? Tenéis dos minutos.

*“The countdown square. It’s the countdown to arrive to the castle. Are you able to count how many trousers, socks and trainers are in the classroom? You’ve got two minutes.”*

### **Square 43**

1. La casilla de la gente. Hay más gente en la montaña. Escucha las definiciones y escribe el nombre al lado del dibujo<sup>81</sup> correspondiente.

*“The people square. There are more people in the mountain. Listen to the definitions and write the name next to the right picture.”*

#### **Definitions:**

- *Hi, my name’s Anne. I’m pretty, thin, tall and old.*
- *Hi, my name’s Rose. I’m very young and thin.*
- *Hello, my name’s Paul. I’m big and strong.*
- *Hello, my name’s Mark. I’m very fat, short and old.*
- *Hi, my name’s Robert. I’m very old, thin and short.*

2. Cada grupo define a dos alumnos -un chico y una chica- de la clase y el resto de grupos deben adivinarlos.

*“Each group has to describe two classmates -one boy and one girl. The other groups have to guess them.”*

3. Cada grupo define a dos personas famosas y el resto de grupos deben adivinarlas.

*“Each group has to describe two famous people. The other groups have to guess them.”*

### **Square 44**

1. La casilla del detective. Vais a ser detectives. He pensado tres personas y debéis adivinar sus nombre. Podéis hacer 6 preguntas, una por grupo, por personaje y yo únicamente puedo contestar “sí” o “no”. Para superar la prueba, debéis acertar mínimo dos de ellas.

---

<sup>81</sup> Véase anexo 5 página 30 para modelo con los dibujos de 5 personas.

*“The detective square. You’re going to be detectives. You have to guess the name of three people that I thought. You can ask 6 questions -one per group- to guess each person. I can only answer “yes” or “no” to your questions. You have to guess two or three characters in order to get the advance or the extra point. Possible questions: “Is she a girl?”; “Is he tall?”, etc.” (Solution: a famous singer, a famous actor, a school teacher, a classmate).*

2. Lo mismo pero con tres personajes diferentes.

3. Lo mismo pero deben adivinar dos personajes de dibujos animados.

*“The detective square. You’re going to be detectives. You have to guess the name of two famous cartoons that I thought. You can ask 6 questions -one per group- to guess each person. I can only answer “yes” or “no” to your questions. You have to guess the two characters in order to get the advance or the extra point. Possible questions: “Is she a girl?”; “Is he tall?”, etc.” (Solution: Doraemon, Bart Simpson, Mickey Mouse, Goofy, etc.).*

#### **Square 45**

1. La casilla de estar en forma. Necesitáis estar en buena forma para ser buenos escaladores. ¿Qué tal un poco de ejercicio? Bailad y cantad la canción “*Surf in the USA*”.

*“The fit square. You have to be in good shape to be good climbers. What about a little bit of exercise? Dance and sing “Surf in the USA” song.”*

(<https://www.youtube.com/watch?v=JHV7kSXDQdM>)

2. Lo mismo con otra canción: “*Shimmy shake*”

(<https://www.youtube.com/watch?v=6fkNEyOXjcA>)

3. Lo mismo con otra canción: “*Baby one more time*”

(<https://www.youtube.com/watch?v=KxmKmsVwUkA>)

#### **Square 46**

1. La casilla del robot. Necesitamos un voluntario de cada grupo. Estos caballeros van a ser robots. Tienen un botón para encenderse y otro para apagarse. Tenéis tres minutos para encontrar ambos botones. (Cada robot estará en un grupo diferente al propio. El profesor les dirá a los robots cuál es el botón de encendido -por ejemplo, los dedos de la mano- y el de apagado -por ejemplo, la rodilla-. Una vez puesto en marcha, no parará de molestar a los caballeros de un grupo hasta que le encuentren el botón para apagarlo. Cuando encuentren los botones, deben decirlos en inglés para superar la prueba).

*“The robot square. We need a volunteer from each group. These knights are going to be robots. They have an on-button and an off-button. You’ve got three minutes to find both buttons and name them.”*

2. Lo mismo, pero una persona diferente hace de robot.

3. Lo mismo, pero otra persona diferente hace de robot y además se reduce el tiempo a dos minutos.

### **Square 47**

1. La casilla de la palabra mágica. Encontrad la palabra mágica y ganaréis un avance o un punto extra. ¿Cómo? Resolviendo esta adivinanza.

*“The magic word square. Find the magic word and you’ll get an advance or an extra point. How? Solving this riddle.”*

**Riddle:** *“Your birthday is,  
Some candles has on it,  
It’s good to eat.  
What is it?”  
(answer: a cake)*

2. Cada grupo tiene que inventarse una adivinanza en la cual la respuesta sea, por ejemplo, una fruta. Los otros grupos deben encontrar la palabra mágica.

*“Each group has to invent a riddle. The answer has to be a fruit and the others groups have to guess it.”*

3. Cada grupo tiene que inventarse una adivinanza en la cual la respuesta sea, por ejemplo, un animal. Los otros grupos deben encontrar la palabra mágica.

*“Each group has to invent a riddle. The answer has to be an animal and the others groups have to guess it.”*

### **Square 48**

1. La casilla peligrosa. Esta casilla es peligrosa porque si no decís los meses que hay en primavera, tendréis que descender a la casilla número cuarenta y uno (sólo el equipo anfitrión). Tenéis 30 segundos.

*“The dangerous square. This square is dangerous because you need to say the months in the spring season. Otherwise, you’ll go back to square forty-one (only the host group). You’ve got 30 seconds.”*

2. Tenéis un minuto para nombrar dos fiestas/ tradiciones inglesas y la estación del año en la que tienen lugar.

*“You've got one minute to name two English festivities and the season in which they take place. Example: Halloween - Autumn; Bonfire Night - Autumn; Christmas - winter; Easter – Spring.”*

3. Debéis nombrar 4 actividades que podáis hacer en verano en 1 minuto.

*“You've got one minute to name four activities you can practice in summer.”*

### **Square 49**

1. La casilla del agujero. Si no queréis caer y descender a la casilla treinta y nueve (sólo el grupo anfitrión), debéis decirnos 4 frases sobre lugares naturales que podemos encontrar usando un adjetivo para cada uno. Tenéis dos minutos para prepararlas.

*“The hole square. If you don't want to fall down and go back to square thirty-nine (only the host group), you have to tell us 4 sentences about natural places using one adjective. You've got two minutes to prepare them. (Possible natural places: waterfall, lake, mountain, river, glacier, desert).”*

2. (El profesor piensa dos lugares naturales). Debéis adivinar los dos lugares que he pensado realizando preguntas. Cada grupo puede hacer una pregunta para cada lugar y el maestro sólo puede responder “sí” o “no”.

*“(The teacher thinks to natural places). You have to guess the two places I thought about. Each group can ask me one question and I can only answer “yes” or “no”.*

3. Debéis describir dos lugares naturales y los otros grupos deben adivinarlos. Tenéis dos minutos para preparar las descripciones.

*“You have to describe two natural places and the other groups have to guess them. You've got two minutes to prepare the descriptions.”*

### **Square 50**

1. La casilla de la máscara. Estáis cerca del ogro. Necesitáis que vuestras caras parezcan monstruos y así el ogro pensará que sois sus amigos. Cada grupo debe hacer una máscara y describirla al resto de los compañeros.

*“The mask square. You're close to the ogre. You need that your faces look like monsters because the ogre will think that you're his friends. Each group has to make a mask and describe it to the other classmates. Use your imagination and be the scariest one!”*

2. Debéis dibujar una máscara siguiendo las instrucciones del profesor.

*“Draw a mask following my instructions: It has got a circle face with two triangle eyes, two long eyebrows, a long nose and a small mouth. It has got long curly hair and a triangle hat on the head.”*



3. Debéis describir la máscara de otro grupo. Tenéis un minuto para prepararlo.

*“You have to describe another group's mask. You've got one minute to prepare it.”*

### **Square 51**

1. La casilla de los pulmones. Cada grupo escoge al caballero con más pulmones. Todos a la vez empezarán a hinchar un globo. Los tres primeros en hincharlos, ganarán un avance o un punto extra para su equipo.

*“The lungs square. Each group has to choose the knight with better lungs. All at the same time will blow up the balloons. The first three knights to blow the balloons will win an advance or an extra point for his/her group.”*

2. Lo mismo, pero con otros concursantes.

3. (El profesor coloca seis vasos de plástico encima de seis mesas). Cada grupo escoge a un caballero que debe soplar el vaso hasta que caiga al suelo después de haber cruzado la mesa. Los tres primeros caballeros en conseguirlo ganan un avance o un punto extra para su grupo.

*“(The teacher puts six plastic glasses on six tables). Each group has to choose a knight who must blow the glass along the table until falls on the floor. The first three knights to blow the balloons will win an advance or an extra point for his/her group.”*

### **Square 52**

1. La casilla de las profesiones. El mago Merlín cree saber que profesión tiene el ogro. Podéis hacerme seis preguntas a las que yo sólo puedo contestar “sí” o “no” para adivinarla.

*“The professions square. The magician Merlin seems to know the ogre’s profession. You can ask me six questions to guess it, but I can only answer “yes” or “no”. (Profession: cook)”*

2. Cada grupo debe pensar 4 profesiones y representarlas mediante mímica. Los otros grupos deben adivinarlas.

*“Each group has to mime four professions. The other groups have to guess them.”*

3. Vamos a jugar al ahorcado. Debéis adivinar 4 profesiones. Cada grupo que acierte una, conseguirá un avance o un punto extra.

*“Let's play hangman. You have to guess four jobs. If your group guesses one, it will get one advance or one extra point. (Jobs: policewoman, fireman, electrician, teacher).”*

### **Square 53**

1. La casilla embrujada. Para no descender hasta la casilla número treinta y seis (sólo el grupo anfitrión), debéis nombrarnos 4 monstruos usando un adjetivo. Tenéis un minuto para prepararlo.

*“The haunted square. If you don't want to go down until the square thirty-six (only the host group), you have to name four monsters using an adjective. You've got one minute to prepare it.”*

2. La casilla embrujada. Para no descender hasta la casilla número treinta y seis (sólo el grupo anfitrión), debéis nombrarnos 4 monstruos elegidos al azar usando un adjetivo. Tenéis un minuto para prepararlo.

*“The haunted square. If you don't want to go down until the square thirty-six (only the host group), you have to name four monsters at random using an adjective. You've got one minute to prepare it.”*

3. Debéis describir dos monstruos y los otros grupos deben adivinarlos. Tenéis un minuto para prepararlo.

*“You have to describe two monsters and the other groups have to guess them. You've got one minute to prepare it.”*

### **Square 54**

1. La casilla del mago Merlín. Todos los caballeros debéis jugar a “Merlín dice...”. Os ponéis de pie. Cuando alguien falle, se sentará. El grupo que consiga tener al menos dos jugadores de pie al finalizar, conseguirá un avance o un punto extra. (Recordad que si hacen una acción sin que se haya dicho “Merlín dice...” es un fallo).

*“The magician Merlin square. All the knights must play to “Merlin says...” (Simon says...). Stand up. If one of you fails, he/she will sit down. If at the end of the game, a group has at least two members standing up, that group will get an extra advance.”*

**Instructions 1:**

- *Merlin says put your right hand up.*
- *Merlin says touch your head.*
- *Sit down (los que lo hagan ya pueden quedarse sentados).*
- *Merlin says touch somebody’s nose.*
- *Merlin says go to the blackboard.*
- *Write your name on the blackboard.*
- *Merlin says go back to your chair.*
- *Merlin says close your eyes.*
- *Merlin says stand up on one foot.*
- *Sit down (los que aún estén de pie, son los ganadores. Si hay al menos dos de un mismo grupo, avance o punto extra para su equipo).*

2. El mismo juego pero con otras instrucciones.

**Instructions 2:**

- *Stand up (los que se levanten, eliminados).*
- *Merlin says stand up.*
- *Jump.*
- *Merlin says run.*
- *Merlin says dance.*
- *Sing a rap.*
- *Merlin says turn around.*
- *Sit down (los que aún estén de pie, son los ganadores. Si hay al menos dos de un mismo grupo, avance o punto extra para su equipo).*

3. El equipo anfitrión dice las órdenes. Si las dicen bien, consiguen el avance. Los otros grupos consiguen el punto extra si al menos dos de sus miembros siguen sin estar eliminados al final del juego.

*“The host group gives orders. If they give them correctly, they will get the advance. The other groups will get the extra point, if they have at least two members playing at the end of the game.”*

**Square 55**

1. La casilla del ogro. Lo que más le gusta al ogro es cantar. ¿Queréis ayudarlo? (Cada grupo escogerá una canción y, para superar la prueba, deberán conseguir una puntuación aceptable. Para ello usaremos la siguiente página web: [www.karaokeparty.com](http://www.karaokeparty.com))

*“The ogre square. The ogre loves singing. Do you want to help him? Sing a song. Each group has to choose a different one. If you get a good punctuation, you'll get the advance or the extra point.”*  
([www.karaokeparty.com](http://www.karaokeparty.com))

2. Lo mismo con canciones diferentes.

3. Lo mismo con canciones diferentes.

### **Square 56**

1. La casilla de las ventanas. Contad las ventanas que tiene el castillo rápidamente. ¿Cuántas tiene? Muy bien, ahora debéis contar en inglés de este número para atrás. Cada caballero debe decir un número.

*“The windows square. Count all the windows that are in the castle quickly. How many windows are there? OK, now you must countdown from this number to zero in English, of course. Each knight has to say one number.”*

2. El castillo de las cien ventanas. Debéis contar de 100 hasta 0, de 10 en 10. Cada caballero debe decir un número.

*“The castle of the hundred windows. You must count from 100 to 0, ten by ten. Each knight has to say one number.”*

3. ¿Qué número es? Realiza las siguientes operaciones y encontrarás la solución.

*“What's the number? Follow my instructions to find the number: 13 plus 7, by 6, minus 30 equals... (Solution: 150).”*

### **Square 57**

1. La casilla de la muerte. Si no queréis retroceder a la última posición (sólo el equipo anfitrión), debéis escuchar atentamente al mago Merlín. Os voy a describir a dos maestros/as de la escuela y tenéis que adivinar quiénes son. ¡Id con cuidado!

*“The death square. If you don't want to go back to the last position, you must listen to the magician Merlin carefully. I'm going to describe two teachers from the school and you have to guess them. Be careful!”*

2. Lo mismo con dos profesores diferentes.

3. El equipo anfitrión describe a un alumno y a un profesor y el resto de grupos deben adivinarlos.

*“The host group describes one classmate and one teacher. The other groups have to guess them.”*



## Square 58

1. La casilla de las habitaciones. Este castillo tiene muchas habitaciones. El ogro te propone un acertijo para que sepas el número exacto. ¿Te atreves a jugar?

*“The rooms square. This castle has many rooms. The ogre tells you a riddle. If you solve it, you’ll know the correct number. Do you want to play?”*

**Riddle:** *“Five snakes,  
Four birds,  
Three cats,  
One spider.  
How many legs have you got?”  
(answer: 28 legs=28 windows)*

2. El ogro te propone una adivinanza para que puedas continuar. ¿Te atreves?

*“The ogre will tell you a riddle. You must solve it in order to continue. Are you ready?”*

**Riddle:** *“I have 28 days in a month. Which month I am?”  
(answer: all of them, of course!)*

3. El ogro te propone una adivinanza para que puedas continuar. ¿Te atreves?

*“The ogre will tell you a riddle. You must solve it in order to continue. Are you ready?”*

**Riddle:** *“Four children and their pet were walking under a small umbrella. But none of them became wet. How?” (answer: It was not raining!)*

## Square 59

La casilla del tesoro. ¡Enhorabuena! Habéis llegado al castillo y es hora de encontrar el tesoro. (Hay una gincana para cada grupo. Todos los grupos buscarán el tesoro, pero el orden de inicio dependerá del orden de llegada al castillo o su proximidad. El primer grupo en completar la gincana encontrará el tesoro y lo compartirá con el resto de compañeros).

Explicación de la gincana<sup>82</sup>:

- Cada grupo recibirá una primera pista que le llevará a la siguiente.
- La segunda pista les llevará hasta una tarjeta que contiene una pregunta.
- Deberán contestar a esta pregunta oralmente a la maestra. Si la respuesta es correcta, la profesora les dará la siguiente pista.

---

82 Véase anexo 5 páginas 31-35 para modelos para preparar la gincana.

- En ella, hay una nueva pregunta. Si la contestan correctamente, la maestra les dará el mensaje secreto y las instrucciones para descifrarlo (*Break the code*).
- El primer grupo en resolverlo será el que encuentre el tesoro. El mensaje secreto dice: “*The treasure is in the green bag on the teacher's chair*”. (Previamente, el profesor habrá puesto una bolsa verde encima de su silla con un cofre que incluye el tesoro: caramelos o similar). El grupo ganador repartirá el “tesoro” entre todos los alumnos de la clase.

*“The treasure square. Congratulations!!! You’ve arrived to the castle and it's time to find the treasure. Follow these instructions...”*



# **V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS**



## V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS

### 5.1. INTRODUCCIÓN

En este apartado, vamos a analizar los datos procedentes de los tres instrumentos de recogida: el diario de aula realizado por la investigadora, las grabaciones de inicio y de salida realizadas y, finalmente, los cuestionarios contestados por los alumnos.

Los datos recogidos son de tres tipos diferentes y, por ello, van a ser tratados como independientes, analizando cada uno en un apartado distinto.

Al inicio de cada apartado, se encuentra una breve introducción sobre los datos recogidos y la manera de analizarlos.

### 5.2. ANÁLISIS DEL DIARIO DE AULA

El diario de aula ha sido uno de los instrumentos clave en esta investigación. El registro exhaustivo de la acción didáctica llevada a cabo, ha permitido analizar dicha acción desde diversas perspectivas.

Los datos obtenidos han sido cualitativos y para su análisis se han seguido los siguientes pasos (Fernández, 2006):

#### **1. Obtener la información.**

La investigadora era la maestra de inglés de los alumnos de quinto y sexto. De las tres sesiones semanales asignadas a la enseñanza de la lengua inglesa en la escuela Vicente Aleixandre, dos se dedicaron al libro de texto y una se dedicó a la lengua oral, llevando a cabo las propuestas mostradas en esta investigación. De esta última sesión se obtuvo la información de las cuatro clases analizadas, dos de quinto y dos de sexto.

#### **2. Capturar, transcribir y ordenar la información.**

Durante las sesiones, la investigadora tomó nota de lo que iba sucediendo; la misma noche, siempre que era posible, transcribía<sup>83</sup> las sesiones. En la transcripción de las sesiones, se ordenó la información según los tres apartados de los que constaba el diario de aula: descripción de las sesiones y cumplimiento de la propuesta; incidencias y registro de anécdotas; y comentarios de la investigadora. En el primer apartado, se explicaba el desarrollo detallado de las sesiones, si se había llevado a cabo todo lo programado por la investigadora y si se había hecho algo que no estaba previsto de antemano. En el segundo apartado, se describían las incidencias acaecidas que

83 Véase anexo 1 para la transcripción del diario de aula.

influyeron en el desarrollo “óptimo” de las sesiones: problemas de disciplina con algún alumno/a, fenómenos meteorológicos, ensayos con música en el patio, etc. Asimismo, se incluyeron anécdotas que consistían en comentarios realizados por los alumnos fuera de la sesión semanal dedicada a la lengua oral, comentarios que resultaron ser siempre positivos hacia la sesión dedicada al juego. La investigadora hubiera tenido que llevar una libreta pequeña siempre encima para ir anotando estos comentarios ya que no siempre los recordaba cuando transcribía el diario. En el tercer apartado, se describieron las reflexiones, las sensaciones y las ideas que tenía la investigadora a lo largo de las sesiones.

### **3. Codificar la información.**

Una vez transcrito el diario, la investigadora, clase por clase, extrajo los datos relevantes de cada uno de los tres apartados, los analizó y elaboró un informe con las evidencias obtenidas de cada una de las cuatro clases escogidas.

### **4. Integrar la información.**

Finalmente, se analizaron los informes obtenidos por niveles, es decir, los dos quintos por un lado y los dos sextos por otro. En este sentido, se hizo una comparativa conjunta de los tres apartados para cada nivel con el objetivo de analizar la viabilidad de las propuestas didácticas en el ciclo superior de educación primaria así como la eficacia del enfoque oral a través de dichas propuestas..

#### **5.2.1. Resultados de la clase de 5ºA**

##### *1. Descripción de las sesiones y cumplimiento de la propuesta*

Las tres sesiones semanales que tenía con este grupo según el horario asignado por el equipo directivo eran las siguientes: Miércoles y jueves a última hora de la tarde (de 15:45 a 16:30h) y viernes a primera hora de la mañana (de 9 a 10h). Para realizar el juego, siempre escojo sesiones que son consideradas más conflictivas porque ya me va bien que estén activos y la metodología usada lo permite. Intento que las sesiones elegidas sean después del patio o por la tarde y, de los 5 días, el más hacia al final posible, ya que a medida que avanza la semana suelen estar más cansados. Tal y como están planteadas las sesiones de la propuesta curricular es recomendable usar sesiones de 60 minutos. La única sesión de una hora que tenía este grupo era el viernes a primera hora de la mañana. Como ya he dicho, prefiero escoger sesiones en las cuales los alumnos estén más movidos. Las dos sesiones restantes eran de 45 minutos. Decidí escoger la del jueves en lugar de la del miércoles por dos motivos: porque se acercaba más al final de la semana y porque volvía a tener una sesión con ellos a las 9 de la mañana del viernes. El tener esa sesión al día siguiente a primera hora, me daba margen para suplir ese cuarto de hora de menos.

En el curso 2011-12, ha habido 38 semanas de clase. Teniendo en cuenta que de las tres sesiones semanales de inglés dedicamos una al *agents' game*, deberíamos haber realizado 38 sesiones del juego. En una escuela siempre hay imprevistos y se pierden sesiones por diversos motivos. Del número total de semanas, hemos dedicado 30 sesiones al juego; las otras 8 no las hemos podido realizar por motivos ajenos a la investigadora. Las razones han sido varias: 3 sesiones se han perdido por excursiones que han realizado los alumnos; 1 porque ese día coincidió con una huelga general; 1 por ser fiesta a nivel nacional; 1 por ser el último día del primer trimestre (el último día antes de navidad sólo hay clases por la mañana y se hacen actividades especiales por ciclos; no hay “clase normal”); 1 por suspensión de las clases por parte de la *Generalitat de Catalunya* por alerta de temporal de nieve; 1 por celebrar *Halloween* junto a los alumnos de P5 (me lo pidió el otro maestro que enseña inglés en la escuela y no me pude negar, aunque me hubiera gustado que lo avisara con un poco más de tiempo). La propuesta didáctica propone 32 sesiones más las dos dedicadas a grabar a los alumnos a principio y final de curso. Tal y como está planteado el juego, no es necesario realizar todas las sesiones para finalizarlo. Hay cierta flexibilidad y diversas posibilidades para adaptarse a cada escuela, grupo de alumnos y/o maestro, según las propias necesidades.

De las 30 sesiones realizadas dedicadas al juego, hemos realizado lo previsto en 25 de ellas; en las otras 5 nos ha faltado tiempo. Las sesiones son de 45 minutos y algunas misiones están previstas para sesiones de 60 minutos, aunque también pueden influir otros factores. En la sesión 3 debían hacer una actividad plástica, una hucha. Dos grupos acabaron en la misma sesión; los otros 4 tenían que venir al día siguiente a la hora del patio a acabarla; vinieron todos los grupos menos uno que se olvidó. No lo acabamos en la sesión del viernes a primera hora de la mañana porque dos grupos ya la habían finalizado y por eso hice venir a los otros a la hora del patio. En la sesión 7 debían realizar la presentación oral de las frutas que habían estudiado en casa, aunque pasaron tres semanas entre que lo mandé y lo pregunté. La semana anterior celebramos *Halloween* con P5 y la anterior los grabé. Por estas razones descritas, me pareció justo dejarles un rato en clase para practicarlo. En esta sesión también debían hacer un examen de comprensión oral sobre los colores relacionados con los monstruos. Como no pudimos ni empezar la actividad, decidí dejarla para la siguiente sesión. En la sesión 8 empezamos con el examen que no tuvimos tiempo de realizar en la sesión anterior; corregir la actividad nos llevó más tiempo del que preveía en un principio. La segunda parte de la sesión estaba dedicada a las verduras: presentación del vocabulario y dibujarlo al lado de cada monstruo para estudiarlo en casa. Me dio tiempo a presentar el vocabulario; lo dibujaron en la sesión del día siguiente. En la sesión 13 volvió a faltar tiempo. Hicieron la presentación oral del



objeto de la clase que había robado cada monstruo y, entre todos, repasamos las preposiciones y presentamos las frases de la posición de los monstruos respecto a un objeto de la clase. Nos faltó tiempo para dibujarlo al lado de los monstruos y lo hicimos en la sesión del día siguiente. En la sesión 16 debíamos jugar al bingo. Primero repasamos el vocabulario trabajado en las sesiones anteriores relativo a las seis columnas; seguidamente cada alumno debía dibujar el vocabulario escogido en su parrilla; finalmente debíamos jugar al bingo pero ya no tuvimos tiempo y decidí hacerlo en la siguiente sesión. En esta escuela se celebra mucho el carnaval: cada ciclo prepara un baile para mostrarlo a las familias el día de carnaval; las dos semanas anteriores se dedican todas las sesiones del día a ensayar los bailes en el patio y la clase de inglés está justamente en ese lado. Carnaval está cerca y en todas las sesiones hay alumnos bailando en el patio con la música correspondiente; este hecho ha provocado continuas distracciones ya que cantaban las canciones, se movían en la silla o intentaban acercarse a la ventana a mirar.

En la mayoría de las sesiones, en 25 de ellas, he realizado lo previsto. El desarrollo concreto de cada sesión se encuentra en el diario de aula. Aunque las sesiones eran de 45 minutos y las misiones es mejor hacerlas en sesiones de 60 minutos, ha sido un grupo muy trabajador y su comportamiento ha sido bueno. Eran bastante charlatanes, pero no ha habido problemas de disciplina. Han respetado tanto mis explicaciones como las presentaciones de sus compañeros. Las sesiones se han desarrollado tal y como estaban previstas en la propuesta didáctica, aunque hemos tenido dificultades con las exposiciones orales. Prácticamente cada vez que había que hablar delante de los compañeros, ningún grupo quería salir voluntariamente. Han pasado mucha vergüenza con las presentaciones orales y se han sentido muy intimidados con la presencia de la cámara.

## *2. Incidencias y registro de anécdotas*

En el cambio de ciclo medio a ciclo superior, las dos clases se han mezclado. A principio de curso, se estaban conociendo y creando nuevas dinámicas. Empezaron el curso muy charlatanes, pero fueron mejorando a lo largo de las sesiones. Algunos días puntuales, especialmente alrededor de navidad o de carnaval, también hablaron más de la cuenta. En navidad preparaban un concierto y en carnaval preparaban un baile. Cuando hay acontecimientos especiales, en general, suelen estar más nerviosos. En la cuarta sesión, dos niños se persiguieron corriendo por la clase, pero fue la única sesión con este tipo de problemas. La actitud ha sido buena en la mayoría de las sesiones y han respetado tanto mis explicaciones como las presentaciones de los compañeros. En la sesión 7 su comportamiento fue bueno pese a que llevaba dos días lloviendo sin parar y la climatología suele influenciarlos.

Respecto a las presentaciones orales, costaba que salieran grupos voluntarios en primera instancia; después de salir uno o dos grupos obligados, el resto ya se ofrecían voluntarios. Además de la nota individual, recibían piezas del rompecabezas en cada presentación oral. Los grupos que recibían menos piezas solían enfadarse porque no querían quedarse atrás. En estos grupos había estudiantes que no estudiaban en casa y protestaban los que sí lo habían hecho. Al ser un grupo, si uno no trabajaba, repercutía en el resto. Como maestra, evidentemente, tenía esta variable en cuenta y premiaba a los que sí estudiaban y trabajaban.

La gran mayoría de alumnos estudió y se preparó los diferentes temas en casa, como así lo avalan las notas individuales de cada uno. Sólo un día me enfadé, en la sesión 15, y escribí notas en las agendas de 5 alumnos porque no habían estudiado. Los que más suspendieron en las presentaciones orales fueron los mismos: GJ (el niño con déficit auditivo), MI (niño magrebí que no estudia en casa), GG (alumno con dislexia “no oficial”) y CM (que se relajaba bastante). Todos ellos eran niños y estaban en dos grupos: GJ y MI eran del *star group*; GG y MM eran del *rectangle group*. Creo que se influenciaron mutuamente de forma negativa. Las dos parejas de niñas de ambos grupos fueron las que tiraron los grupos para adelante. El *square group* tuvo problemas al principio porque sólo había una niña y era la única que estudiaba en casa; los tres niños estudiaban en clase antes de la presentaciones orales y les funcionaba. Poco a poco, y después de las quejas de la niña y de hablar yo con ellos, se fue arreglando y acabaron el curso muy bien. En general, los miembros de los grupos se ayudaron entre sí y se creó un buen ambiente de trabajo.

Los resultados obtenidos en las actividades referidas a las partes del cuerpo y a los animales de compañía no fueron satisfactorios, pese a que son dos temas ya trabajados con anterioridad. La maestra de inglés que tuvieron en tercero no los supo motivar demasiado y son dos temas que se trabajan en ese curso; es posible que el problema viniera de ahí.

En la sesión 20, debían dictar su monstruo a los otros grupos. Un grupo lo dictó sin decir los adjetivos y el resto de alumnos se empezaron a quejar porque no eran capaces de dibujarlo sino les decían más características. Pese a las protestas, el grupo no rectificó y se tuvo en cuenta a la hora de corregirlo.

En la sesión 21, cuando fui a buscar la fila una chica preguntó: “¿Hoy seguiremos con los monstruos?”. Cuando mi respuesta fue afirmativa contestó: “¡Qué bien!”. En esa misma sesión un alumno me dijo que su hermano mayor le había dicho la solución del rompecabezas. Su hermano es dos años mayor, fue alumno mío y también realizó el juego. Hubieron más anécdotas y comentarios a lo largo del curso, aunque muchos de ellos fueron cuando los iba a buscar en la

sesión de libro y no los registré. Me preguntaban si tocaba *agents'* y cuando les decía que no hacían comentarios tipo “¡Vaya rollo!”. Debería haber llevado conmigo una libretita para ir anotando todos estos comentarios hechos fuera del aula.

A lo largo de las sesiones, fueron interiorizando las diversas estructuras trabajadas y, poco a poco, eran capaces de decir frases más complejas, como así se refleja en las grabaciones realizadas en junio.

### *3. Comentarios de la investigadora*

De acuerdo al horario facilitado por el equipo directivo, tuve que escoger una sesión de 45 minutos para realizar el juego. En la propuesta didáctica, las actividades están previstas para sesiones de 60 minutos y no siempre pudimos acabar las mismas dentro de la sesión. Como los volvía a tener al día siguiente a primera hora, acabamos algunas actividades ese día. La flexibilidad de la propuesta prevé adaptaciones; el problema fue que el otro grupo de quinto realizaba el juego en una sesión de 60 minutos y yo quería ir a la par.

El grupo empezó muy charlatán, pero fue mejorando a lo largo de las sesiones. Uno de los temas en los cuales más me centro es en el respeto tanto a los compañeros como a la maestra. La dinámica del juego permite que hablen entre ellos en numerosas ocasiones pero también hay momentos en los que deben escuchar mis explicaciones o las presentaciones orales de sus compañeros y deben estar en silencio. Cuando debe haber silencio, mi estrategia es siempre la misma: me pongo de pie delante de la clase con los brazos cruzados esperando. Con este grupo, he tenido que “esperar” muchas veces porque hablaban mucho aunque estoy contenta porque no ha habido problemas graves de disciplina y se ha creado un buen ambiente de trabajo. En general, los alumnos han estudiado y se han esforzado. Había unos cuantos alumnos con nivel bajo de inglés, pero se han esforzado y han participado, obteniendo buenos resultados. De los cuatro alumnos que menos han estudiado, uno tenía problemas auditivos; todo lo que era oral le suponía un esfuerzo extra que no quiso hacer en numerosas ocasiones. Los otros tres no estudiaban no por falta de capacidad sino por desinterés. Estos cuatro alumnos estaban en dos grupos, es decir, dos de ellos eran compañeros dentro de un grupo y los otros dos dentro de otro grupo. Creo que se influenciaron mutuamente de manera negativa. El tema de los grupos es complicado: los grupos en esta sesión a lo largo del curso son fijos porque así está planteada la propuesta didáctica. Voy cambiando los compañeros en las sesiones de libro varias veces al año. Si cambiara a un miembro de un grupo a otro -algo que ya he intentado-, tendría problemas igual porque para montar un nuevo grupo tendría que desmontar otro

y siempre habría alguien disconforme. A lo largo de los años he hecho algún cambio esporádico de grupo si todas las partes han estado de acuerdo y así lo he creído conveniente.

Otro problema que me costó solucionar fue el de los grupos voluntarios. Cuando pedía voluntarios, nadie se ofrecía, aunque, después de salir uno o dos grupos, los otros ya querían salir. Creo que era más un problema de vergüenza inicial que de inseguridad porque una vez salían demostraban lo que habían estudiado delante de los compañeros y hablaban con bastante normalidad. Los días que los grababa en vídeo se sentían todavía más intimidados. A lo largo del curso, cuando parecía que ya habían superado esta vergüenza, volvían a no ofrecerse voluntarios.

Las puntuaciones de las presentaciones orales fueron bastante buenas. Había algunos temas que repasábamos en clase y ampliábamos un poco porque ya se habían trabajado en cursos anteriores. Me sorprendió negativamente el vocabulario relativo a las partes del cuerpo y a los animales de compañía. Son dos temas que deberían haber trabajado en tercero y ya los deberían tener asimilados. Ese curso tuvieron una profesora que no era especialista de primaria y hubo muchos problemas actitudinales; de hecho, muchos alumnos manifestaron a lo largo de los cursos siguientes que “odiaban” la lengua inglesa. Uno de mis principales objetivos con el juego era que les volviera a gustar el inglés. Creo que la motivación es un factor clave a la hora de aprender una nueva lengua.

Me alegra cuando un miembro de un grupo se enfada porque otros compañeros no han estudiado porque demuestra que le interesa el juego y no quiere quedarse atrás. También me alegra cuando puedo dar una pieza extra a un grupo porque todos sus componentes han estudiado, cosa que hice sobre la marcha para ver si los otros grupos se animaban. Me gusta cuando un alumno de origen chino, con una lengua tan diferente, se esfuerza en aprender un mínimo de vocabulario, se deja ayudar por su grupo y sale a hacer las exposiciones orales. Es una lástima que no volviera después de navidad, pero la matrícula viva es algo muy presente en esta escuela, y en las otras del municipio, debido a los continuos movimientos de la población, especialmente de los inmigrantes.

Por último, me gustó el aumento de creatividad a lo largo de las sesiones y el uso de oraciones cada vez más complejas. Han interiorizado el uso correcto del singular y el plural, de la posición de los adjetivos y de las preposiciones, usándolos en contextos significativos para ellos.

En resumen, he trabajado muy a gusto con este grupo, pese a ser charlatanes y no ofrecerse voluntarios para las exposiciones orales. Creo que los alumnos, por su parte, se han divertido con la propuesta didáctica, han aprendido a decir frases en lengua inglesa significativas para ellos, han aprendido a trabajar en grupo y han creado una buena base para poder ampliar el conocimiento de esta lengua extranjera en un futuro.

## 5.2.2. Resultados de la clase de 5ºB

### 1. Descripción de las sesiones y cumplimiento de la propuesta

Las tres sesiones semanales que tenía con este grupo según el horario asignado por el equipo directivo eran las siguientes: Lunes y miércoles a primera hora de la mañana (de 9 a 10h) y viernes después del patio (de 11:30 a 12:30h). Todas las sesiones eran de 60 minutos y decidí escoger la sesión del viernes después del patio siguiendo mi teoría de elegir la hora más “conflictiva” y más cerca del fin de semana, cuando los alumnos están más cansados y más movidos.

En el curso 2011-12, ha habido 38 semanas de clase. Teniendo en cuenta que de las tres sesiones semanales de inglés dedicamos una al *agents' game*, deberíamos haber realizado 38 sesiones del juego. En una escuela siempre hay imprevistos y se pierden sesiones por diversos motivos. Del número total de semanas, hemos dedicado 30 sesiones al juego. Las 8 sesiones restantes no las hemos podido realizar por diversos motivos, 6 de ellos ajenos a la investigadora y 2 por interés personal de la misma. Las razones han sido varias: 2 sesiones se han perdido por una excursión y por colonias que han realizado los alumnos; 1 porque coincidió con carnaval, una de las fiestas más celebradas en este centro; 3 por ser fiesta (1 porque ya eran las vacaciones de navidad y 2 de libre disposición de la escuela); 2 por interés de la investigadora. A finales de octubre, el jueves 27, perdí una sesión con el otro 5º porque el otro maestro de inglés me pidió que los niños de P5 vinieran al aula de inglés para hacer *trick or treat* con los mayores y celebrar así *Halloween*. Al día siguiente tuve a este 5º y decidí hacer actividades de *Halloween* porque estos alumnos no tuvieron la oportunidad de hacer la actividad con P5 y me gusta ir a la par con los dos grupos. La otra sesión perdida por interés de la investigadora fue la del 4 de mayo porque a la semana siguiente los alumnos de ciclo superior se iban de colonias de miércoles a viernes. Me quedaban dos sesiones de libro para acabar un tema (repaso final y examen) y me interesaba finalizarlo antes de que se fueran para que no se alargara más en el tiempo. Además ese lunes debía ir a otra escuela a pasar las Competencias Básicas y debía dejar algo que pudiera hacer quien viniera a sustituirme, teniendo en cuenta que no sabría inglés. Por eso me resultaba más fácil que la persona que viniera pasara el examen.

De las 30 sesiones realizadas dedicadas al juego, hemos realizado lo previsto en 25 de ellas; en las otras 5 nos ha faltado tiempo. Las sesiones son de 45 minutos y algunas misiones están previstas para sesiones de 60 minutos, aunque también pueden influir otros factores. En la sesión 3 debían hacer una actividad plástica, una hucha. Dos grupos acabaron en la misma sesión; los otros 4 tenían que venir al día siguiente a la hora del patio a acabarla; vinieron todos los grupos menos uno que se olvidó. No lo acabamos en la sesión del viernes a primera hora de la mañana porque dos grupos ya

la habían finalizado y por eso hice venir a los otros a la hora del patio. En la sesión 7 debían realizar la presentación oral de las frutas que habían estudiado en casa, aunque pasaron tres semanas entre que lo mandé y lo pregunté. La semana anterior celebramos *Halloween* con P5 y la anterior los grabé. Por estas razones descritas, me pareció justo dejarles un rato en clase para practicarlo. En esta sesión también debían hacer un examen de comprensión oral sobre los colores relacionados con los monstruos. Como no pudimos ni empezar la actividad, decidí dejarla para la siguiente sesión. En la sesión 8 empezamos con el examen que no tuvimos tiempo de realizar en la sesión anterior; corregir la actividad nos llevó más tiempo del que preveía en un principio. La segunda parte de la sesión estaba dedicada a las verduras: presentación del vocabulario y dibujarlo al lado de cada monstruo para estudiarlo en casa. Me dio tiempo a presentar el vocabulario; lo dibujaron en la sesión del día siguiente. En la sesión 13 volvió a faltar tiempo. Hicieron la presentación oral del objeto de la clase que había robado cada monstruo y, entre todos, repasamos las preposiciones y presentamos las frases de la posición de los monstruos respecto a un objeto de la clase. Nos faltó tiempo para dibujarlo al lado de los monstruos y lo hicimos en la sesión del día siguiente. En la sesión 16 debíamos jugar al bingo. Primero repasamos el vocabulario trabajado en las sesiones anteriores relativo a las seis columnas; seguidamente cada alumno debía dibujar el vocabulario escogido en su parrilla; finalmente debíamos jugar al bingo pero ya no tuvimos tiempo y decidí hacerlo en la siguiente sesión. En esta escuela se celebra mucho el carnaval: cada ciclo prepara un baile para mostrarlo a las familias el día de carnaval; las dos semanas anteriores se dedican todas las sesiones del día a ensayar los bailes en el patio y la clase de inglés está justamente en ese lado. Carnaval está cerca y en todas las sesiones hay alumnos bailando en el patio con la música correspondiente; este hecho ha provocado continuas distracciones ya que cantaban las canciones, se movían en la silla o intentaban acercarse a la ventana a mirar.

En la mayoría de las sesiones, en 28 de ellas, he realizado lo previsto, aunque con numerosos contratiempos. Por suerte las sesiones eran de 60 minutos y los contratiempos me han permitido realizar lo previsto en la mayoría de ellas. En las dos sesiones que no realizamos lo previsto, pude compensarlo en las siguientes. El 27 de enero, a la hora de empezar la sesión, me encontré que faltaban 5 alumnos porque habían ido a la radio del pueblo para participar en un programa. En esta sesión, tenían que hacer la presentación oral de la ropa y debíamos hacer un desfile de modelos. En la siguiente sesión, debíamos preparar un bingo con seis bloques de vocabulario. Como tenía las copias preparadas, invertimos las sesiones: repasamos los seis bloques de vocabulario y preparamos los cartones del bingo dibujando los elementos. Compañeros de grupo de los alumnos que faltaban prepararon sus cartones. Como los 5 estudiantes que faltaban eran de nivel alto, no hubo problema

con el hecho de que no repasaran el vocabulario. La siguiente sesión, la del 3 de febrero, fue la siguiente en la que no hicimos lo previsto. Debían hacer la exposición oral de la ropa, pero 7 alumnos no habían estudiado. Además faltaban 5 alumnos, seguramente porque la tarde anterior se suspendieron las clases por posibilidad de temporal de nieve. Hicieron la presentación los que habían estudiado y decidí preguntar al resto en la siguiente sesión, lo cual nos llevó a perder parte del tiempo dedicado a jugar al bingo. En la sesión del 13 de abril, dos alumnos fueron a la radio de nuevo (y tampoco me avisó nadie). Hicimos lo previsto pero con modificaciones. Tuvimos que parar a mitad de la sesión para escuchar el programa de radio en el que participaban. Cada alumno era de un grupo diferente. Dio la casualidad que faltaban todos los miembros del grupo de uno de ellos y les hice hacer la presentación oral conjuntamente cuando se incorporaron a la clase más tarde. Aparte de estos contratiempos, hubo muchos más a lo largo del curso provocados por problemas de disciplina. Dos alumnos fueron los que dieron más problemas. ST se tiró un pedo en una ocasión y lanzó por la clase la zapatilla deportiva de un compañero en otra ocasión. MG, un niño de origen magrebí, dio muchos problemas en todas las áreas. Llegó al centro a finales de tercero y hasta el curso pasado estuvo tranquilo. Al empezar quinto seguía sin dominar la lengua oral (ni en catalán ni en castellano) y se dio cuenta de que su nivel estaba muy alejado del de sus compañeros. No quería hacer actividades diferentes de las de sus compañeros, pero tampoco podía seguir su ritmo. La sesión del juego era después del patio y, justamente ese día, jugaban a baloncesto en el recreo los alumnos de 5º. MG no conocía las normas del juego ni quería acatarlas, lo cual le provocaba nerviosismo y continuas peleas. La tutora me sugirió que no asistiera al aula de inglés en esta sesión pero, de las tres sesiones, era en la que se podía sentir más realizado y yo, como maestra, la podía adaptar a su nivel. A menudo se negaba a hacer la actividad y distorsionaba el ritmo de las clases. Seis alumnos de esta clase tenían un nivel muy bajo de inglés y en enero se incorporó un nuevo alumno procedente de Andalucía que también tenía un nivel muy bajo. Tres alumnos más tenían nivel medio-bajo. De los restantes, 3 eran de nivel medio y 11 de nivel muy alto. Las diferentes tan grandes de niveles dificultaron desde la confección de los grupos hasta lo trabajado en clase. El juego, por suerte, me permitía adaptarme a la gran diversidad presente en el aula y dar respuesta tanto a los de nivel alto como a los de nivel bajo.

## *2. Incidencias y registro de anécdotas*

En el cambio de ciclo medio a ciclo superior, las dos clases se han mezclado. A principio de curso, se estaban conociendo y creando nuevas dinámicas. Los niveles de los alumnos de esta clase, como ya he comentado, eran muy dispares, con un elevado número de alumnos de nivel medio-bajo o muy bajo. Para poder conseguir grupos heterogéneos, tuve que repartir estos 10 alumnos de nivel

bajo entre los 6 grupos. La dinámica que se creó no fue la adecuada: la mayoría de los alumnos de nivel bajo se fijaban más en los que no estudiaban y/o hacían tonterías que en los de nivel alto que los podían ayudar.

El registro de incidencias y anécdotas con MG es interminable. Mi metodología con él era siempre la misma: si llegaba nervioso a la clase, lo llevaba fuera del aula y hablaba con él. En ocasiones me funcionaba e iba trabajando; en otras ocasiones, no. A veces se sentaba en el suelo y no hacía nada; a veces iba de grupo en grupo molestando a los compañeros; a veces se peleaba; a veces insultaba. Los problemas de este niño eran dentro y fuera de la escuela; los servicios sociales hacían su seguimiento. Para que no molestara, debía sentarme a su lado y estar sólo por él; el problema es que había muchos alumnos con dificultades y era difícil llegar a todos.

Respecto a las presentaciones orales, los grupos se ofrecían voluntarios sin ningún problema. Al principio, alumnos que no habían estudiado levantaban la mano para salir, aunque cuando estaban delante de la clase se quedaban en silencio o se lo inventaban. Como las sesiones eran de 60 minutos y había tantas dificultades de aprendizaje, decidí invertir tiempo en el aula a repasar las presentaciones orales para que pudieran salir y decir alguna frase. Evidentemente, les tenía que adaptar el nivel. Si habían 10 palabras de vocabulario, ellos debían estudiar entre 3 y 5, dependiendo del alumno. Esta estrategia me permitió que poco a poco fueran interesándose por el juego. En la sesión 18 jugamos al *tic-tac-toe* con las horas. Lo que hice fue juntar a los 6 de nivel más bajo, explicarles las horas básicas (*o'clock, half past, a quarter past/to*) y darles tableros que contuvieran sólo estas horas. Después de la explicación, los agrupé en parejas, jugaron y funcionó muy bien. La primera vez que MG ganó me dijo “Yo ganado una, él ayudado un poquito”. Estaba muy contento pero reconocía la ayuda prestada por su contrincante. Acabó ganando 4 partidas.

Como los alumnos de nivel muy bajo no estudiaban en casa decidí cambiar la estrategia, como ya he explicado, y permitir que estudiaran en la clase con la ayuda de los alumnos de nivel más alto que sí habían estudiado. A lo largo de las sesiones, conseguí que los alumnos se fueran interesando por el juego y se fueran esforzando. Todos ellos mejoraron a lo largo del curso, excepto tres. MG hizo pocas presentaciones orales porque la mayor parte de las sesiones estaba enfadado y no quería participar de las actividades. ST estaba más pendiente de jugar y de hacer tonterías que de participar en la clase. Era muy amigo de AA y fue una influencia negativa para él. AA no era un alumno de educación especial, pero presentaba muchas dificultades en lengua inglesa. No conseguí que estudiara para las presentaciones orales y suspendió la mayoría de ellas. Sólo un alumno de nivel muy alto se quejó repetidas veces de su grupo porque no estudiaban. El resto de alumnos de nivel alto aceptaban la situación e intentaban ayudar, con infinita paciencia, a sus compañeros.



Los resultados obtenidos en las actividades referidas a las partes del cuerpo no fueron satisfactorios, pese a que lo debían haber trabajado en tercero de primaria. La maestra de inglés que tuvieron ese curso no los supo motivar demasiado y hubo problemas de disciplina. ST hizo continuas referencias a esa maestra, explicando anécdotas y sucesos negativos acaecidos dentro del aula. A menudo manifestaba que ni sabía ni le gustaba el inglés.

Cuando iba a buscar la fila los viernes, se alegraban de que tocara el juego y hacían comentarios positivos al respecto. El día de junio que los grabé era una sesión de libro; se alegraron cuando les dije que se sentaran como *agents'*. Debería haber llevado conmigo una libreta pequeña para ir anotando todos estos comentarios hechos fuera del aula de inglés.

Pese a los numerosos contratiempos, fueron mejorando a lo largo del curso, asimilando las estructuras sintácticas trabajadas así como ampliando su vocabulario. Estos avances quedan reflejados en las grabaciones de junio.

### *3. Comentarios de la investigadora*

Esta clase fue muy difícil. Como maestra tuve la suerte de que todas las sesiones fueran de 60 minutos para poder compensar el tiempo perdido atendiendo y/o resolviendo problemas de disciplina. Además, dos de las sesiones eran a las 9 de la mañana y estaban más tranquilos. Es complicado atender un grupo con polos opuestos -alumnos de nivel muy alto y alumnos de nivel muy bajo- y llegar a todos ellos de la mejor manera posible. A las diferencias de niveles de aprendizaje, se sumaron los continuos problemas de disciplina. Pese a todo, era un grupo bastante cohesionado y aceptaban esta diversidad. Participaban de las actividades planteadas y se ayudaban entre ellos.

El primer mes de clase, el grupo parecía tranquilo. Supongo que se estaban conociendo porque los habían mezclado respecto al curso anterior. Después de 4 semanas de clase, empezaron los problemas de disciplina por parte de MG y las tonterías continuas por parte de ST. Imagino que al tener un nivel tan bajo, en lugar de intentar esforzarse, optaron por llamar la atención. El problema es que arrastraban a otros, los cuales se reían de sus bromas potenciando más esa actitud negativa.

En las primeras presentaciones orales los miembros de los grupos no se ayudaban entre ellos, pero pronto cambió. Me ha sorprendido gratamente como han colaborado entre ellos y como se han esforzado muchos de los alumnos que tenían nivel muy bajo. Dejando de lado los problemas de disciplina, me ha gustado el respeto que tenían hacia mis explicaciones y hacia las presentaciones orales de los compañeros. Costaba que se concentraran al empezar la clase, especialmente cuando MG venía nervioso, pero una vez se relajaban respetaban a quien estuviera hablando. También me

ha gustado el hecho de que se ofrecieran voluntarios, aunque algunos grupos lo hacían sin haber estudiado. Podían haber tenido más picardía y escuchar a otros grupos antes de salir ellos. Sólo un día me enfadé porque 7 alumnos no habían estudiado, aunque fue el día después de la suspensión de clases por amenaza de temporal; en esa sesión faltaron 5 alumnos.

Las puntuaciones individuales de las presentaciones orales fueron irregulares. Los de nivel alto siempre lo hacían bien y pude explicarles conceptos que no tocaba trabajar durante este curso como los nombres incontables y el no uso del artículo indeterminado “a/an” delante de ellos. Los de nivel medio o bajo no siempre estudiaban. Por eso tuve que dedicar parte de las sesiones a “reparar” en clase. Cuando lo hacían bien se alegraban, pero no eran constantes. En mi opinión, conseguí subir el nivel a buena parte de ellos pero, en muchos de los casos, no tanto como me habría gustado. Me resultó imposible recuperar a tres de ellos: MG, ST y AA. MG no quería ni participar en la mayoría de las sesiones; ST participaba pero en numerosas ocasiones hacía tonterías; AA participaba en las actividades, pero estaba más pendiente de ST que de lo que hacíamos en clase.

En las primeras sesiones que recibieron piezas del rompecabezas, los miembros de algún grupo se enfadaron al recibir menos; este hecho me alegra porque denota que les importa el juego. A medida que avanzaba el juego, los grupos recibían el mismo número de piezas porque los alumnos de nivel alto siempre lo hacían bien y compensaban el bajo nivel de otros. También me alegra cuando puedo dar una pieza extra a un grupo porque todos sus componentes han estudiado, cosa que hice en una única ocasión porque era difícil que estudiaran todos, pese a las adaptaciones realizadas. Me gusta cuando alumnos de nivel muy bajo consiguen piezas para su grupo como hizo MG en dos ocasiones, una por hacer línea en un bingo y otra por ganar al tres en raya. También me gusta cuando los puedo felicitar públicamente por lo bien que lo han hecho; ZG es un ejemplo de que alumnos de nivel bajo pueden mejorar notablemente.

Como había numerosos alumnos de nivel muy alto, aumentó la creatividad a lo largo de las sesiones y el uso de oraciones cada vez más complejas. Por ejemplo, usaban habitualmente adjetivos modificando a los nombres. Asimismo pudimos explicar nuevos conceptos cuando surgían, como los nombres incontables.

En resumen, ha sido un grupo muy difícil y que ha presentado numerosas dificultades así como niveles de aprendizaje dispares. Creo que la propuesta didáctica me ha permitido llegar a todos ellos, en mayor o menor grado, dando respuesta a sus necesidades individuales. La dinámica de los grupos ha sido bastante buena y se han ayudado entre ellos. Pese a los numerosos problemas de disciplina, han respetado mis explicaciones y las presentaciones orales de los compañeros. En

definitiva, creo que les ha gustado el juego y, unos más que otros, han mejorado su conocimiento oral de la lengua inglesa.

### **5.2.3. Comparativa entre 5ºA y 5ºB**

Los dos cursos tenían tres sesiones dedicadas a la lengua inglesa aunque ha habido una diferencia notable en el tiempo destinado a cada clase. Las tres sesiones de 5ºB eran de 60 minutos de duración, todas ellas por la mañana -dos a primera hora de la mañana cuando los niños suelen estar más concentrados- y repartidas equitativamente a lo largo de la semana -lunes, miércoles y viernes. Por el contrario, sólo una sesión de 5ºA era por la mañana y a primera hora; las otras dos eran de 45 minutos y a última hora de la tarde -las sesiones en las que los alumnos suelen estar más cansados. Además, las sesiones eran en días correlativos: miércoles, jueves y viernes. Al compararlos, se ve que la clase de 5ºA ha salido muy perjudicada: Del total de sesiones dedicadas a la lengua inglesa, han tenido 30 minutos menos semanales y, de las sesiones dedicadas al juego, han tenido 15 minutos menos semanales. Teniendo en cuenta que ambos quintos dedicaron 30 sesiones al juego, 5ºA invirtió 7 horas y 30 minutos menos a lo largo del curso, aunque en dos ocasiones usamos parte de la sesión del viernes. Asimismo, dentro del horario, las sesiones de 5ºA tenían peores franjas horarias y las sesiones poco repartidas a lo largo de la semana. Lo ideal sería hacer inglés a diario pero, como eso no es posible, es mejor que las sesiones se encuentren repartidas a lo largo de la semana para que no vayan perdiendo el contacto con la lengua extranjera. En el caso de 5ºA, al tener las sesiones en días correlativos, después de la sesión de inglés del viernes a primera hora de la mañana, no volvían a tener ningún contacto con la misma hasta el miércoles a última hora de la tarde.

Según el calendario escolar, en el curso 2011-12 hubo 38 semanas de clase. Teniendo en cuenta que dedicábamos al juego una sesión semanal, deberíamos haberle dedicado 38 sesiones. En una escuela siempre hay imprevistos y es imposible programar pensando que no se perderá ninguna sesión. De hecho, la propuesta curricular ya tiene esto en cuenta y por eso plantea 32 sesiones más las dos dedicadas a grabar los grupos a principio y final de curso. Ambos grupos dedicaron 30 sesiones al juego y perdieron 8. Las sesiones perdidas fueron por causas ajenas a la investigadora, excepto dos en 5ºB que fueron por interés propio. En la mayoría de las sesiones realizamos lo previsto. En 5ºA nos faltó tiempo en 5 ocasiones pero disponíamos de la sesión del viernes a primera hora la cual usamos dos veces para acabar actividades ya empezadas. En ambas clases, si no habíamos empezado la actividad y se acababa el tiempo, la realizábamos a la semana siguiente. La propuesta didáctica prevé sesiones de entre 45 y 60 minutos. Como las sesiones de 5ºA eran de 45 minutos siempre teníamos que aprovechar el tiempo al máximo. En cambio, como las sesiones de 5ºB eran

de 60 minutos en algunas ocasiones nos permitimos otros juegos de repaso de vocabulario no incluidos en la propuesta como *Typhoon* o *Logico*.

El desarrollo de las sesiones también fue distinto en ambas clases. Los alumnos de 5ºA no solían ofrecerse voluntarios para las presentaciones orales en primera instancia; una vez salían uno o dos grupos obligados, el resto ya se ofrecía. Por el contrario, los alumnos del otro 5º se ofrecían siempre voluntarios, aunque no hubieran estudiado. Los niveles de conocimiento de la lengua inglesa también eran diferentes. En 5ºA había alumnos de todos los niveles. En la mitad de los grupos trabajaban cooperativamente y se ayudaban entre ellos. En los otros tres grupos hubo problemas de relación. Un grupo empezó con problemas porque sólo había una chica y era la única que estudiaba, pero fueron mejorando su relación a lo largo del curso y acabaron trabajando cooperativamente. La progresión de los otros dos grupos fue inversa: las parejas de chicas de ambos grupos fueron las que intentaron llevar el grupo, pero las dos parejas de chicos mostraban poco interés; creo que se influenciaron negativamente entre ellos. Estos 4 alumnos son los que obtuvieron las puntuaciones más bajas, aunque todos ellos mejoraron a lo largo de las sesiones. El que más problemas tuvo y el que menos evolucionó fue el alumno con deficiencia auditiva. Entre la deficiencia y su poco interés, el progreso fue mínimo. El resto de alumnos mejoró y los que empezaron con nivel bajo hicieron una gran progresión. Cuando tenían que estudiar de una semana a otra, la mayoría de ellos estudiaba en casa y no dedicábamos tiempo a repasar en clase, sino que empezábamos las sesiones con las presentaciones orales directamente. Por el contrario, los alumnos de 5ºB no eran tan heterogéneos; casi la mitad de ellos tenía nivel muy alto y la otra mitad nivel muy bajo. Los niveles eran tan dispares que tuve que adaptar las sesiones continuamente. A los de nivel más alto, les explicaba conceptos de cursos superiores y les exigía frases más complejas; a los de nivel bajo, por el contrario, les pedía menos palabras de vocabulario y estructuras sintácticas más simples. Asimismo los alumnos de nivel bajo no solían estudiar en casa y tuve que adaptarme a la situación: Cuando tenían que hacer exposiciones orales, les dejaba tiempo al inicio de las sesiones para prepararlo. Pese a la disparidad de niveles, los grupos funcionaron muy bien y los alumnos de nivel alto ayudaron a sus compañeros. Sólo un alumno se quejó en diversas ocasiones de su grupo porque él era el que más trabajaba. La mayoría de los alumnos progresó aunque, en el caso de algunos, no tanto como me hubiera gustado. Tres alumnos casi no progresaron: uno por problemas de disciplina graves, otro porque estaba más pendiente de hacer tonterías que de estudiar y el tercero porque era amigo del segundo y estaba más pendiente de él que de la clase.

Respecto al comportamiento, también hubo grandes diferencias. Los estudiantes de 5ºA eran muy charlatanes. Costaba que callaran cuando tenía que explicar la actividad o cuando sus compañeros

tenían que hacer presentaciones orales; entre las exposiciones de los grupos también hablaban. A menudo debía esperar de pie delante de la clase a que hubiera silencio. Una vez estaban en silencio, respetaban tanto a los compañeros como a mí. La clase de 5ºB fue muy difícil. Después del primer mes de clase, un niño magrebí, MG, empezó a tener muchos problemas de disciplina. Pese a llevar un año y medio en la escuela procedente de su país de origen, seguía sin poder comunicarse eficazmente ni en catalán ni en castellano; también presentaba un nivel de aprendizaje muy alejado al de sus compañeros correspondiente al inicio de primero de educación primaria. No llevaba bien que se le adaptaran las programaciones en las diferentes áreas ni ser “diferente” a sus compañeros. Todo ello derivó en agresividad: se peleaba, insultaba, no aceptaba las reglas de los juegos, lanzaba objetos, no quería participar de las clases, se daba cabezazos contra la pared. En numerosas ocasiones, la tutora tuvo que llamar a sus padres para que lo vinieran a buscar al colegio porque ponía en peligro a sus compañeros y a sí mismo. ST fue otro alumno que distorsionó a menudo en la clase. Era muy infantil, con un nivel de aprendizaje muy bajo y se dedicaba a hacer tonterías para llamar la atención. Muchos de los alumnos le reían las gracias y aún se crecía más. Debido a todos estos problemas, algunos alumnos no evolucionaron tanto como habría cabido esperar.

Los alumnos de 5ºA eran más competitivos. Se quejaban de los compañeros que no estudiaban, se enfadaban cuando obtenían menos piezas de las deseadas y protestaban cuando algún grupo no dictaba bien. Como ya he dicho, casi todos ellos estudiaban en casa y querían ver sus esfuerzos recompensados, tanto a nivel individual como de grupo. Los alumnos de 5ºB eran más conformistas y menos exigentes consigo mismos. Los de nivel alto, excepto uno, aceptaban la situación e intentaban ayudar a los que tenían más dificultades con infinita paciencia; los de nivel bajo eran capaces de ofrecerse voluntarios para hacer presentaciones orales pese a no haber estudiado.

Ambos grupos se alegraban el día que tocaba el juego y lo preferían frente a las sesiones de libro. En numerosas ocasiones mostraron gran entusiasmo hacia actividades y/o juegos concretos de la propuesta didáctica como, por ejemplo, jugar al bingo, jugar al *Who is who*, hacer la familia de los monstruos. También manifestaron lo contentos que estaban de poder sentarse en grupo y poder estar con sus amigos.

En resumen, las diferencias horarias en ambos grupos quedaron compensadas por la diferencia de niveles existente. Mientras los alumnos de un grupo eran bastante heterogéneos pero les costaba ofrecerse voluntarios, los alumnos del otro tenían niveles de inglés oral dispares pero se ofrecían voluntarios aunque no supieran la materia. Una clase era competitiva, con algunos problemas de relación entre los grupos y bastante charlatanes; mientras que la otra era más conformista, se ayudaban más los unos a los otros pero hubo problemas graves de disciplina, especialmente por

parte de dos alumnos. Las deficiencias en el tiempo dedicado a las sesiones en una clase se suplieron con parte de alguna sesión dedicada al libro; por su lado, los problemas surgidos por el poco trabajo realizado en casa por parte de la otra clase, se pudieron compensar gracias a disponer de un cuarto de hora más en cada sesión. En definitiva, pese a las diferencias presentes en ambos grupos, los alumnos participaron encantados en el juego y se divertieron con el mismo. Les gustaron tanto las dinámicas de juego -todo lo relacionado con los monstruos, las actividades planteadas, los juegos propuestos-, como las dinámicas de clase -hacer presentaciones orales y trabajar en grupo. En mayor o menor grado, todos mejoraron la expresión y la comprensión orales en lengua inglesa, ampliaron su vocabulario, aprendieron nuevas estructuras sintácticas y fueron perdiendo la vergüenza a hablar en público o delante de una cámara.

#### **5.2.4. Resultados de la clase de 6ºA**

##### *1. Descripción de las sesiones y cumplimiento de la propuesta*

Las tres sesiones semanales que tenía con este grupo según el horario asignado por el equipo directivo eran las siguientes: Lunes después del patio (de 11:30 a 12:30h), martes antes del patio (de 10 a 11h) y jueves a primera hora de la mañana (de 9 a 10h). Para realizar el juego, siempre escojo la sesión más conflictiva porque ya me va bien que estén activos y la metodología usada se adecua perfectamente. En este caso escogí la sesión del lunes porque era la única después del patio, aunque fuera a principio de semana. La propuesta curricular de este juego se adapta a cualquier duración de sesión porque se van haciendo pruebas y se realizarán más o menos según si las clases son de 45 o 60 minutos. En el caso de 6ºA, todas las sesiones eran de 60 minutos incluida la del juego.

En el curso 2011-12, ha habido 38 semanas de clase. Teniendo en cuenta que de las tres sesiones semanales de inglés dedicamos una al juego *The castle adventure*, deberíamos haber realizado 38 sesiones del juego, pero en una escuela siempre hay imprevistos y se pierden sesiones por diversos motivos. Del número total de semanas, hemos dedicado 30 sesiones al juego; las otras 8 no las hemos podido realizar. Los motivos han sido diversos: 1 sesión se ha perdido por una excursión que han realizado los alumnos de ciclo superior; 3 porque eran fiesta (1 local y 2 de libre disposición); 2 por realizar ensayos (uno del concierto de navidad y el otro del baile de carnaval); 1 por ser el día de *Sant Jordi* (en esta escuela se realizan actividades especiales durante este día); 1 por interés personal mío porque debía acabar el tema y hacer un examen antes del puente de diciembre. La propuesta didáctica propone hasta tres pruebas en las 59 casillas del tablero. Tal y como está planteado el juego, es recomendable pero no absolutamente necesario acabar el tablero. La última sesión del juego consiste en una gincana y el orden de inicio de la misma corresponde al orden de

llegada a la meta o su cercanía. Hay mucha flexibilidad y cada escuela, grupo de alumnos y/o maestro, puede adaptar la propuesta a sus propias necesidades.

De las 30 sesiones realizadas dedicadas al juego, hemos realizado pruebas en 26 de ellas ya que hemos usado 3 sesiones para grabarlos (tuve que repetir una de ellas) y otra para el cuestionario. Consideraré que he hecho lo previsto si en una sesión de 60 minutos, como es el caso, se realizan entre 2 y 4 pruebas, siempre teniendo en cuenta la duración de las mismas. Siguiendo este criterio, considero que no hemos hecho lo previsto en 4 de las sesiones. En todas ellas realizamos 2 pruebas pero se podían haber realizado más porque no eran muy largas. En dos de estas sesiones, la 12 y la 16, estaban muy charlatanes y debía parar y esperar a menudo para poder explicar las pruebas. En la sesión 12 empezaron muy charlatanes aunque mejoraron a lo largo de la sesión; en la sesión 16 estuvieron charlatanes toda la hora. Esta última sesión correspondía al lunes después de carnaval, el cual suele ser fiesta, aunque hubo un error al contar las semanas a nivel municipal y la fiesta se realizó al siguiente lunes. Faltaron 4 alumnos y los que vinieron aún estaban de fiesta. En las otras dos sesiones, la 14 y la 26, no realizamos lo previsto porque la clase duró menos. En el primer caso fue por un accidente en el patio y subimos a las clases 15 minutos tarde; además yo vigilaba patio ese día, viví todo el accidente y estaba bastante afectada. En el segundo caso fue porque los alumnos me preguntaron dudas sobre el proyecto interdisciplinario que debían entregar al día siguiente y me pareció adecuado dedicar el tiempo necesario; empezamos el juego 20 minutos tarde y además estaban muy charlatanes.

En la mayoría de las sesiones, en 26 de ellas, hemos realizado lo previsto. El desarrollo concreto de cada sesión se encuentra en el diario de aula. Este curso era la primera vez que realizaba este juego con la clase entera y estoy satisfecha con el resultado aunque he tenido que adaptar la propuesta didáctica añadiendo más pruebas a cada casilla para no repetirlas. Los alumnos de esta clase empezaron el curso muy charlatanes en todas las asignaturas. La tutora y yo hicimos un trabajo conjunto y el comportamiento mejoró hasta final de curso, que volvió a empeorar. Cada año ocurre lo mismo con los alumnos de sexto: una vez han realizado las pruebas de competencias básicas, han ido de colonias y se han apuntado al instituto, parece que el curso haya acabado para ellos. En este caso, esto sucedió a partir de la semana del 7 al 11 de mayo.

## *2. Incidencias y registro de anécdotas*

Como ya he dicho, empezaron el curso muy charlatanes aunque mejoraron gracias al trabajo conjunto realizado con su tutora. Algunos días puntuales también hablaron más de la cuenta como por ejemplo el lunes después de carnaval. A partir de mediados de mayo su comportamiento

empeoró por los motivos explicados en el apartado anterior. Cuando hablaban más de la cuenta, intentaba premiar el buen comportamiento de alumnos o grupos concretos, felicitándoles públicamente o regalándoles un avance. En una ocasión tuve que variar el orden de las exposiciones orales porque el grupo que debía salir hablaba y en otra ocasión 4 grupos no participaron de la prueba por su comportamiento. Los alumnos de esta clase eran charlatanes y movidos pero no hubo problemas graves de disciplina. Además han sido participativos y han respetado tanto mis explicaciones como las presentaciones de los compañeros en la mayoría de ocasiones. El mayor problema con esta clase fue la discriminación. Había 6 alumnos con un carácter difícil que ni aceptaban a otros compañeros ni otros los aceptaban a ellos, creando rivalidades dentro de los grupos. Cuatro de ellos tenían un buen nivel de inglés y estas diferencias afectaban al buen desarrollo de las dinámicas de grupo: durante las preparaciones discutían porque querían tener razón y durante las exposiciones orales no se ayudaban. Los tres grupos que han presentado más problemas de relación han sido *blue*, *orange* y *yellow*. Los otros dos eran EP y JA, los cuales siempre se sentaban juntos. JA, que como ya he dicho tenía un trastorno psicótico con retraso mental añadido, fue muy conflictivo durante 4º y 5º de educación primaria. A finales de 5º se le hizo un PI que abarcaba las principales asignaturas -incluida la lengua inglesa- y en 6º se notó una mejora importante en su comportamiento y en su actitud frente al trabajo. Aunque su nivel era muy bajo y su pronunciación deficiente, se esforzaba y era capaz de realizar las presentaciones orales a lo largo del curso adaptadas a su nivel. Creo que JA perjudicó gravemente a EP, quien podría haber mejorado mucho, pero JA sólo estaba tranquilo si EP se sentaba a su lado y así se hizo durante todo el curso; fue una decisión de escuela. Además de estos 6 alumnos, 2 niñas de origen magrebí también estaban marginadas, pese a tener un carácter afable.

Respecto a las presentaciones orales, ha habido grupos que se han ofrecido voluntariamente en todas las ocasiones. Todos los alumnos se han implicado en la preparación de las pruebas y todos han participado de ellas. En tres ocasiones debían estudiar algo de vocabulario en casa. La primera vez dos grupos no estudiaron; en las siguientes ocasiones estudiaron todos. La segunda vez fue justo volviendo de las vacaciones de navidad y me sorprendió hasta a mí que todos hubieran estudiado; los alumnos manifestaron que estaban muy contentos de haberlo hecho bien y yo también los felicité.

A lo largo de las exposiciones orales de las pruebas, los alumnos de nivel más bajo han ido mejorando, especialmente me han sorprendido dos de ellos. JA, como ya he comentado, ha mejorado mucho su comportamiento y su actitud respecto a los dos años anteriores y ha sido capaz de participar en las diferentes pruebas orales. SF se ha esforzado mucho, ha trabajado muy bien y ha



acabado siendo el responsable de su grupo, haciendo trabajar a los demás. Saben que pueden ayudarse durante la preparación de las presentaciones orales, aunque cuando están delante de la clase deben hacerlo solos. Aun así, ha habido alumnos que han reparado errores de compañeros y hasta propios. Para mejorar la expresión oral, el primer paso es darse cuenta de los errores y el segundo paso es repararlos para, finalmente, no cometerlos más.

Cuando conseguían un punto extra siempre preguntaban si era el tercero; cuando lo era, se alegraban porque conseguían avanzar una casilla. Por el contrario, cuando era su turno, no hacían bien la prueba y tenían que retroceder, se enfadaban. Un grupo que se ha quejado mucho ha sido el *blue*: protestaban cuando llevaban dos semanas sin tirar, protestaban cuando no conseguían tantos puntos como hubieran deseado, protestaban cuando eran los únicos que no puntuaban en una prueba. Si se quejan es porque les importa el juego. Dos de sus miembros, JG y AS, han tenido muchas diferencias y han discutido a menudo. Otro dato curioso fue un alumno que se burló de la actuación de un grupo y cuando este grupo tuvo que evaluarlo a él, lo suspendieron -"Ojo por ojo, diente por diente".

Uno de los objetivos de este juego es potenciar la creatividad de los alumnos. Esta clase ha realizado 62 pruebas de las cuales 24 han sido exposiciones orales donde podían desarrollar se creatividad, tanto a nivel de variedad y complejidad de estructuras sintácticas como de vocabulario. Partiendo de unas premisas, se preparan con libertad las exposiciones orales. Por ejemplo, les dije que debían hacer la presentación oral de las bebidas que salían dibujadas en las tarjetas que tenían cada grupo incluyendo un adjetivo; los grupos usaron diferentes estructuras sintácticas y algunos hasta combinaron dos adjetivos (*very white milk, brown and hot tea*). El resto de pruebas realizadas o bien potenciaban la lengua oral sin posibilidad de creatividad -por ejemplo dar instrucciones para llegar a algún lugar (*turn right/left, go straight on*)- o bien potenciaban la comprensión oral.

Me sorprendió la poca picardía demostrada en algunas pruebas como por ejemplo en el juego de barcos (*battleship*) cuando acertaban una casilla y no seguían diciendo las colindantes o cuando debían besar al compañero encontrado y se negaban, en lugar de lanzarle un beso con la mano.

Cuando los iba a buscar, preguntaban a menudo si tocaba *knights* aunque muchas veces preguntaban si tocaba *agents'*, en referencia al juego del pasado curso. En la sesión 22 dijeron que ya era hora de que hiciéramos el juego ya que las dos sesiones anteriores no las hicimos, una por ser *Sant Jordi* y la otra por ser fiesta de libre disposición.

### 3. Comentarios de la investigadora

La dinámica del juego permite hablar a los alumnos en numerosas ocasiones pero en otras deben escuchar, estar atentos y respetar a quien está hablando. Cuando yo explicaba una de las pruebas o cuando sus compañeros hacían exposiciones orales debían permanecer en silencio. A principio de curso costó bastante aunque fueron mejorando; fue crucial el trabajo conjunto con la tutora del grupo. Es cierto que la mayoría de las veces hablaban de cosas relacionadas con el juego como “comentar la jugada” o prepararse mejor su exposición oral. Todos los grupos tenían el mismo tiempo para prepararse y debían respetar al grupo que estuviera exponiendo. A final de curso el problema fue otro. Después de hacer las pruebas oficiales de competencias básicas de la *Generalitat de Catalunya*, haber ido de colonias y estar matriculados en un instituto, parece que los alumnos de sexto ya han acabado primaria. Esto es algo que sucede todos los años y éste no fue una excepción. Como maestra toca aceptarlo y sobrellevarlo de la mejor manera posible, intentando hacer las clases lo más atractivas posibles.

Estoy contenta con la participación y la implicación de la mayoría de los alumnos. Me alegraba mucho cuando un/a alumno/a de cualquier nivel se esforzaba y se veían recompensados sus esfuerzos. Las felicitaciones públicas tenían muy buen resultado, tanto para subir la autoestima de los de nivel bajo como para fomentar la creatividad de los de nivel alto. JA me sorprendió gratamente; había sido su maestra de inglés los dos cursos anteriores y su comportamiento había sido poco apropiado. A lo largo de este curso, se mostró participativo y con buena actitud pese a sus dificultades. Debía sentarme a su lado y ayudarlo a menudo y él agradecía esta atención. SF también me sorprendió gratamente; este curso mostró mucho interés, mejoró bastante y fue el que tiró de su grupo porque los otros 3 miembros reían y se distraían a menudo. El alumno que más me decepcionó fue AP, de este mismo grupo, el cual no mejoró lo deseado por culpa de su comportamiento juguetón. Tampoco me gustaba cuando varios grupos no superaban la prueba, especialmente cuando se debía a su falta de atención en el momento que yo explicaba que debían hacer. Si se equivocaban por otros motivos, me servía para detectar posibles deficiencias e insistir más en ellas, como por ejemplo el mal uso del singular y plural o algún bloque temático de vocabulario específico.

No me ha gustado la actitud de algunos alumnos hacia sus compañeros de grupo, aunque era algo difícil de solucionar una vez hechos los grupos. En esta clase había 6 alumnos con problemas de relación con los compañeros más dos alumnas rechazadas; intenté que quedaran repartidos por los grupos, pero siempre había alguien insatisfecho. A veces era por un tema de incompatibilidad de

caracteres, otras por querer tener siempre la razón y otras por rechazo hacia esa persona. No ha habido tanta compenetración en el trabajo en grupo como me hubiera gustado.

Después de una primera prueba en la que actuaban y yo los puntuaba, decidí que ellos mismos podían evaluar a sus compañeros fomentando su participación y su espíritu crítico. Creo que es bueno que se tengan que juzgar entre ellos para que se den cuenta que no es tarea fácil y que además no se puede puntuar por amiguismo. Puntuaron ellos varias veces y valoro las experiencias como positivas, incluso en la que los miembros de un grupo suspendieron a otro porque un alumno de éste se había reído previamente de su actuación. El respeto es necesario.

Me alegra también cuando los alumnos se enfadan al tener que retroceder o no conseguir puntuación al no superar una prueba porque indica que les importa el juego y que quieren participar de él y ganar. JG y AS ambos del grupo *blue* son los que más se han quejado en este sentido.

Asimismo me alegra cuando los alumnos se sienten satisfechos por haberlo hecho bien y lo manifiestan o cuando los voy a buscar y se ponen contentos al saber que toca el juego. A algunos de estos alumnos les di durante ese mismo curso dos sesiones de lengua castellana (comprensión lectora y expresión escrita) y recuerdo que un día se pusieron a hablar sobre lo mucho que les gustaba el juego y que ojalá todas las asignaturas fueran así. Como diseñadora de la propuesta curricular, me sentí muy satisfecha.

Me ha gustado mucho la creatividad mostrada por los alumnos. Ha habido gran variedad y complejidad de estructuras sintácticas, pero además en numerosas ocasiones decían más de lo que se les pedía en un principio, como decir dos adjetivos en lugar de uno o incluir los líquidos a la hora de decir frases sobre los recipientes.

La idea de usar la propuesta didáctica con la clase entera creo que ha funcionado perfectamente, les ha gustado y han aprendido, aunque tuve que adaptarla a la nueva situación, como por ejemplo pensar más pruebas para cada casilla o que todos realizaran todas las pruebas fuera o no su turno.

### **5.2.5. Resultados de la clase de 6ºB**

#### *1. Descripción de las sesiones y cumplimiento de la propuesta*

Las tres sesiones semanales que tenía con este grupo según el horario asignado por el equipo directivo eran las siguientes: Martes a primera hora de la tarde (de 15 a 15:45h), miércoles antes del patio (de 10 a 11h) y jueves a primera hora de la tarde (de 15 a 15:45h). Para realizar el juego, siempre escojo la sesión más conflictiva porque ya me va bien que estén activos y la metodología usada se ajusta perfectamente, es decir, en sesiones después del patio o por la tarde y lo más tarde

posible de la semana. En este caso había dos sesiones por la tarde y escogí la del jueves porque estaba más cerca del fin de semana. En el caso de 6ºA, todas las sesiones eran de 60 minutos incluida la del juego y me hubiera gustado escoger una de 60 minutos para esta clase, pero no era posible porque la única sesión disponible de una hora era antes del patio. La propuesta curricular de este juego se adapta a cualquier duración de sesión porque se van haciendo pruebas y se realizarán más o menos según si las clases son de 45 o 60 minutos.

En el curso 2011-12, ha habido 38 semanas de clase. Teniendo en cuenta que de las tres sesiones semanales de inglés dedicamos una al juego *The castle adventure*, deberíamos haber realizado 38 sesiones del juego, pero en una escuela siempre hay imprevistos y se pierden sesiones por diversos motivos. Del número total de semanas, hemos dedicado 30 sesiones al juego; las otras 8 no las hemos podido realizar. Los motivos han sido diversos: 1 sesión se ha perdido porque el otro maestro de inglés me pidió si los alumnos de P5 podían venir a hacer “*trick or treat*” con los alumnos de sexto y acepté; 2 por interés personal mío porque debía acabar el tema y hacer un examen antes del puente de diciembre; 1 por ser fiesta nacional; 1 por ser el último día del primer trimestre (ese día los alumnos sólo asisten a la escuela por la mañana y se hacen actividades especiales); 1 por suspensión de las clases por previsión de temporal de nieve; 2 por una excursión y por las colonias de CS. También perdimos otras dos sesiones, una por el ensayo del concierto de navidad y otra porque los grabé para hacer un montaje con la canción “*Yellow submarine*” (proyecto conjunto con el otro maestro de inglés) y debía ser en una sesión que el patio estuviera libre. Estas dos sesiones no afectaron al cómputo general porque las trasladé de día, haciendo el juego en dos sesiones de libro. La propuesta didáctica propone hasta tres pruebas en las 59 casillas del tablero. Tal y como está planteado el juego, es recomendable pero no absolutamente necesario acabar el tablero. La última sesión del juego consiste en una gincana y el orden de inicio de la misma corresponde al orden de llegada a la meta o su cercanía. En este caso, un grupo había llegado a la meta y fue el primero en iniciar la gincana. Hay mucha flexibilidad y cada escuela, grupo de alumnos y/o maestro, puede adaptar la propuesta a sus propias necesidades.

De las 30 sesiones realizadas dedicadas al juego, hemos realizado pruebas en 27 de ellas ya que hemos usado 2 sesiones para grabarlos, una en octubre y otra en junio, y otra para contestar el cuestionario sobre el juego. Consideraré que he hecho lo previsto si en una sesión de 45 minutos, como es el caso, se realizan un mínimo de 2 pruebas, siempre teniendo en cuenta la duración de las mismas. Siguiendo este criterio, considero que no hemos hecho lo previsto en 7 de las sesiones, correspondientes a la 9, 10, 14, 18, 23, 24 y 25 ya que en ninguna de ellas llegamos a realizar 2 pruebas. En dos de ellas empezamos tarde, una porque no estaban en la fila cuando los fui a recoger

al patio después del comedor y otra porque tuve que invertir 10 minutos en explicar una actividad del libro que no entendían. En otras tres estaban muy charlatanes y tuve que parar y esperar silencio en diversas ocasiones. En las dos restantes porque realizaron muchos lanzamientos, 3 y 4 respectivamente, sin conseguir ningún punto, lo cual restó excesivo tiempo de las pruebas.

En 23 de las sesiones hemos realizado lo previsto, teniendo en cuenta que las sesiones eran de 45 minutos y en 13 ocasiones hemos hecho parte de las pruebas ya que si se acababa el tiempo y no habíamos finalizado alguna la debíamos acabar en la siguiente sesión. Hemos realizado un total de 51 pruebas, a diferencia del otro sexto que ha hecho 62, aunque las sesiones eran de 60 minutos. Para aprovechar al máximo el tiempo, siempre tenía todo preparado a las 3 antes de bajarlos a buscar a la fila del patio e intentábamos subir rápido y apurar hasta las 4 menos cuarto. Trabajaban bien en clase, aunque hacían comentarios entre ellos a menudo. Sin embargo, los lanzamientos con las chapas no se les daban muy bien y hemos perdido mucho tiempo lanzando para no conseguir ningún punto y, en consecuencia, ni avanzar ni hacer pruebas. Cabe destacar que su comportamiento empeoró a partir de la semana del 7 al 11 de mayo, una vez habían realizado las pruebas de competencias básicas, habían ido de colonias y se habían apuntado al instituto, algo que sucede cada curso con los alumnos de sexto. Las tres últimas sesiones que no realizamos lo previsto corresponden a ese periodo; la 23 fue la semana de antes y la 24 y 25 a las dos posteriores.

## *2. Incidencias y registro de anécdotas*

En esta clase ha habido mucha matrícula viva: dos alumnas se han marchado y otra ha llegado. Una niña se fue a vivir a otra comunidad autónoma a finales de septiembre y su grupo se quedó con 3 miembros hasta principios de marzo que se incorporó la alumna nueva, procedente de Zaragoza y con un nivel muy bajo de inglés. Cuando acabó el segundo trimestre, se marchó otra niña y dejó a su grupo con 3 miembros. Uno de ellos era CT que empezó a faltar a las sesiones de juego y creo que tenían relación con la marcha de EC porque ella tenía un nivel muy alto, mucha paciencia y lo ayudaba mucho, además de que hubo situaciones desagradables en torno a él. En la sesión 16, AO -niña perteneciente a otro grupo que había superado la prueba satisfactoriamente- se enfadó porque lo ayudaban en la presentación oral de la comida. Asimismo RA -niño de su mismo grupo- no tenía paciencia con él tal y como se puede observar en la grabación de junio. Creo que la suma de todos estos factores menguaron su ya de por sí baja autoestima. Ha sido una clase bastante absentista: Un total de 5 alumnos faltaron a clase en numerosas ocasiones, tanto en días de libro como en días de juego. Si las faltas eran los jueves, afectaban a las dinámicas del juego y del aula. En algunas ocasiones, por ejemplo, un grupo estaba representado por sólo dos miembros y, dependiendo del

tipo de prueba, debíamos pedir colaboración a un alumno de otro grupo para poder realizar la prueba. Por suerte, siempre había alguien dispuesto a ayudar. Dos de los alumnos con más faltas pertenecían al grupo *purple*. Cuando conseguían avanzar gracias a los puntos obtenidos al lanzar los caballeros, acababan retrocediendo ya que este grupo solía fallar muchas de las pruebas. En una ocasión los miembros del grupo *red* no consiguieron lanzar ningún ogro y, en el turno del grupo *purple*, RA -niño del grupo *red*- hizo un comentario bastante desagradable: “Que más da que tiren si luego no lo hacen bien y vuelven atrás”. Por suerte ese día lo hicieron bien y avanzaron una casilla. En esta clase había 8 alumnos que en ocasiones podían llegar a hacer comentarios bastante desagradables o tomar actitudes de rechazo hacia algún compañero. Dos alumnos se vieron afectados por esta situación: uno fue CT, del cual acabo de explicar la situación, y la otra fue AM. Ella llegó nueva a la escuela a finales de febrero, con una situación familiar complicada y con un nivel de inglés muy bajo. Llegar nueva en el último trimestre del último curso es duro y más en su caso ya que era muy introvertida. Hubo un problema con su grupo: no la ayudaron a preparar una exposición oral y no salió a hacerla; al finalizar la clase hable con los 3 miembros restantes para exponerles la situación y hacerles entender que debían cooperar con ella, quedando la situación resuelta a partir de entonces. A medida que se acercaba el fin de curso, las hormonas se fueron revolucionando y hubo algún conflicto entre chicos y chicas, como en la sesión 26 en la cual una chica no quería que un chico le pasara la pelota; tuve que cambiarlos de posición para que no coincidieran y poder realizar así la prueba.

En 10 de las sesiones estuvieron bastante charlatanes, aunque solían hablar sobre la prueba que estaban realizando. A principio de curso, algún grupo seguía preparándose la prueba mientras otro grupo hacía su presentación oral. Lo tuve que frenar por dos motivos: todos los grupos disponen del mismo tiempo de preparación y creo que el respeto hacía las exposiciones orales de los compañeros es muy importante. Dejaron de hacer comentarios mientras otros exponían, aunque sí que los hacían en los cambios de un grupo a otro, tanto para seguir practicando como para comentar la jugada. No ha sido un grupo conflictivo a nivel de disciplina -sólo en la primera sesión se persiguieron dos alumnos por la clase, pero hable con ellos y no hubo más conflictos-, aunque he tenido que parar y esperar silencio en repetidas ocasiones, especialmente en las sesiones cercanas a alguna fiesta (navidad, carnaval), por la lluvia y después de la semana fatídica del 7 al 11 de mayo, explicada en el apartado anterior. En la sesión 17, una maestra se presentó sin avisar con alumnos de primero de ciclo inicial para cantarnos una canción en castellano; estábamos realizando una prueba con tiempo limitado y tuve que parar el cronómetro y seguir más tarde. Es bueno que alumnos de diferentes cursos se relacionen y compartan actividades, aunque hubiera agradecido que me avisara antes

porque interrumpió una prueba y alteró la dinámica de la clase. Como ya he explicado en el primer apartado, perdimos una sesión por celebrar *Halloween* con los alumnos de P5 y el maestro tampoco me avisó.

Respecto a las exposiciones orales, siempre ha habido algún grupo que se ha ofrecido voluntario para realizarlas, excepto en una ocasión que tuve que escoger yo al primer grupo y luego ya salieron los demás voluntariamente. Todos los alumnos se han implicado en la preparación de las pruebas y todos han participado de ellas, a excepción del caso contado con AM. En ocasiones hemos reído bastante gracias a su gran imaginación, como con la presentación oral de los recipientes en la sesión 11 en la cual un grupo dibujo recipientes usados en un laboratorio; lo malo fue que no sabían sus nombres, tema sobre el que hablamos para que no se volviera a repetir la situación.

Cuando conseguían un punto extra siempre preguntaban si era el tercero; cuando lo era, se alegraban porque conseguían avanzar una casilla. Por el contrario, cuando era su turno, no hacían bien la prueba y tenían que retroceder, se enfadaban. Los miembros del grupo *purple* no consiguieron no retroceder lo avanzado hasta la sesión 10, hecho que celebramos todos. Hasta entonces sólo habían conseguido avanzar por acumulación de 3 *extra points* en dos ocasiones. Este hecho muestra que no siempre realizaban mal las pruebas, pero en su turno no conseguían superarlas. El hecho de enfadarse demuestra que les importa el juego y no quieren quedarse atrás.

Uno de los objetivos de este juego es potenciar la creatividad de los alumnos. Esta clase ha realizado 51 pruebas de las cuales 24 han sido exposiciones orales donde podían desarrollar su creatividad, tanto a nivel de variedad y complejidad de estructuras sintácticas como de vocabulario. Partiendo de unas premisas, se preparan con libertad las exposiciones orales. Por ejemplo, les dije que debían hacer una presentación oral de las comidas que salían dibujadas en las tarjetas que tocaron a cada grupo incluyendo un adjetivo; los grupos usaron diferentes estructuras sintácticas (*There are; This is a; The ice cream is*) y algunos añadieron complementos circunstanciales (*There are six yellow eggs in a box; I eat chocolate biscuits every day*); otros combinaron dos adjetivos (*some sweet sugar*) o fueron originales en la elección de los mismos (*There is a **square** toast*). En otra ocasión les dije que debían preparar 4 frases sobre unos animales raros, correspondientes a la prueba número 20 y la mitad de los grupos prepararon 6 frases. El resto de pruebas realizadas o bien potenciaban la lengua oral sin posibilidad de creatividad -por ejemplo dar instrucciones para llegar a algún lugar (*turn right/left, go straight on*)- o bien potenciaban la comprensión oral.

Esta clase sí que mostró picardía en algunas pruebas como por ejemplo en el juego de barcos (*battleship*) cuando acertaban una casilla y seguían diciendo las colindantes o cuando debían besar al compañero encontrado y le lanzaban un beso con la mano.

Cuando los iba a buscar a la fila del patio, se alegraban de que tocara el juego. Me sorprendió un día que AO -chica que solía protestar por todo- me dijo: “¡Qué bien que hoy toca el juego!”. En la sesión 21 anoté los comentarios de dos alumnos. Un chico dijo “*Bé, toca agents!*” -aunque el juego se este curso tienen otro nombre- y una chica dijo “*Bé, anglès!*”. El primer comentario va en concordancia con las numerosas veces que me preguntaron si tocaba “*knights*”, aunque a veces se equivocaban y decían “*agents*”. El segundo demuestra que les gusta hacer inglés y creo que el juego también ayuda a que les guste la asignatura.

### 3. Comentarios de la investigadora

La dinámica del juego permite hablar a los alumnos en numerosas ocasiones pero en otras deben escuchar, estar atentos y respetar a quien está hablando. Cuando yo explicaba una de las pruebas o cuando sus compañeros hacían exposiciones orales debían permanecer en silencio. A principio de curso un grupo siguió preparándose la prueba mientras otro grupo exponía; hable con ellos al final de la clase y ya no volvió a suceder más. Sin embargo, en numerosas ocasiones hablaban sobre el juego, para preparar algo más o para comentar la jugada, pero lo hacían entre las diferentes intervenciones. A veces estas charlas se alargaban demasiado y costaba que callaran para que el grupo que estaba esperando o yo misma pudiéramos hablar. No ha sido un grupo con problemas de disciplina -sólo dos alumnos corrieron por la clase en la primera sesión, hablé con ellos y no se volvió a repetir-, pese a haber alumnos conflictivos. Sin embargo, algunos alumnos han hecho comentarios despectivos a otros compañeros, algo que no me ha gustado y así se lo manifesté. Lo primero de todo es el respeto.

Estoy bastante contenta con la participación, con la implicación de la mayoría de los alumnos y con el hecho de que se ofrecieran casi siempre voluntarios, aunque las faltas de asistencia han perjudicado a alguno de los grupos, especialmente al *purple* ya que dos de sus miembros se han perdido varias sesiones. Otro alumno, JF, faltó por fuertes dolores de cabeza. Después de hablar con su madre y con su tutor, me enteré que tener un examen le provocaba estrés y algunos jueves tenían examen con su tutor después de la sesión de juego y el alumno no asistía a clase. CT, de nivel muy bajo, fue evolucionando a lo largo del curso hasta que a finales del segundo trimestre se fue una alumna de su grupo la cual lo apoyaba mucho. Sus otros dos compañeros no lo trataron de la misma manera y su autoestima, ya de por sí baja, descendió más y empezó a faltar en las sesiones de juego. Me sentí mal por no poder ayudarlo más. AM se incorporó a la escuela a finales de febrero con un nivel muy bajo. Su grupo no la apoyó al principio y, después de mi intervención, la situación mejoró, aunque su poco dominio de la lengua no le permitió avanzar tanto como me hubiera



gustado. No entendía mis explicaciones y no hubo tiempo suficiente para que subiera su nivel. El fenómeno de matrícula viva afectó negativamente a este grupo.

En esta clase había 8 alumnos que podían llegar a ser bastante desagradables con sus compañeros, como por ejemplo criticando que se ayudara a un alumno de EE o diciendo que daba igual si el grupo *purple* conseguía puntos al lanzar porque no iba a superar la prueba. Estas actitudes no me gustaron nada y, cuando se producían, hablaba con los responsables para que no volvieran a suceder. El hecho de que se enfadaran cuando retrocedían o cuando no conseguían puntos extra me alegra porque significa que el juego les importaba, que querían hacerlo bien y a mí me servía para detectar posibles carencias; cuando estos enfados se convertían en ataques a otros grupos o compañeros motivados por la envidia, ya no me gustaban tanto. Sin embargo, también hubo actitudes positivas como por ejemplo cuando un miembro del grupo *purple* no fue capaz de describir un objeto y al sentarse su grupo no se lo recriminó sino que le explicaron como podría haberlo hecho o en otra ocasión que un grupo quiso ayudar a uno de sus miembros y él les dijo que no necesitaba ayuda porque ya sabía hacerlo. Me alegra que se ayuden y me alegra que sean conscientes de sus capacidades y quieran hacerlo por ellos mismos.

En algunas pruebas en las que debían actuar, decidí que los propios compañeros hicieran de jurado fomentando su participación, su espíritu crítico y haciéndoles partícipes de la dificultad que entraña puntuar porque creo que es bueno que se evalúen entre ellos. La primera vez que lo hicieron, en la sesión 5, tuve que intervenir en alguna ocasión para dar la prueba por válida ya que ellos sólo veían los defectos y no tomaban en consideración el esfuerzo realizado. Esta experiencia me sirvió para hablar con ellos y que valoraran todos los posibles aspectos antes de dar un veredicto.

No me gustó que los alumnos de esta clase fallaran en numerosas ocasiones el lanzamiento de los ogros porque no conseguían puntos, no avanzaban, no realizaban las pruebas y perdíamos mucho tiempo. Este hecho provocó que en algunas sesiones hiciéramos menos de lo esperado, provocando en mí una sensación de pérdida de tiempo. Tampoco me gustó cuando dos maestros no avisaran con tiempo: uno me pidió la sesión el mismo día y otra se presentó con alumnos más pequeños para cantarnos una canción en mitad de una prueba. Me gustan las actividades compartidas entre ciclos, pero soy bastante previsora y no me gusta cambiar los planes en el último momento, aunque durante ese curso tuve que hacerlo en varias ocasiones. Como auto-crítica, quiero reconocer que el juego “*The castle adventure*” siempre lo había hecho con clases desdobladas en las cuales había entre 3 y 4 grupos; el juego original e el cual me inspiré estaba pensado para 5 grupos. En la primera sesión, cuando debían realizar la insignia, me di cuenta que sólo tenía material para 5 grupos y tuve que prepararlo para un sexto grupo allí mismo. También me ocurrió con algunas de las pruebas donde

sólo había una prueba por casilla o había material para 4 grupos. Me alegro de tener una gran capacidad de improvisación la cual me permitió salir airoso de estas situaciones, inventando nuevas pruebas sobre la marcha o juntando los grupos de 2 en 2 para que todos tuvieran el material.

Me ha gustado mucho la creatividad mostrada por los alumnos en numerosas ocasiones. Las estructuras sintácticas usadas han sido variadas y complejas. También han ampliado lo que se les había pedido, como decir más frases o usar dos adjetivos combinados delante del sustantivo en lugar de uno. En alguna ocasión han sido “demasiado” creativos porque han dibujado objetos que después no sabían decir en inglés, situación que provocó risas en la clase y me sirvió para que reflexionaran sobre la importancia de dibujar elementos que conocieran para después poder compartirlos con los compañeros.

También me han gustado los numerosos comentarios de lo contentos que estaban cuando les tocaba el juego o, incluso, la asignatura de inglés. Como maestra de inglés y como creadora de la propuesta didáctica, me he sentido muy halagada.

La idea de usar la propuesta didáctica con la clase entera creo que ha funcionado perfectamente, les ha gustado y han aprendido, aunque tuve que adaptarla a la nueva situación, como por ejemplo pensar más pruebas para cada casilla o que todos realizaran todas las pruebas fuera o no su turno. Esta clase fue la primera que realizó las insignias y tuve que preparar material para un sexto grupo durante la sesión porque no lo había previsto, algo que no me gustó nada.

#### **5.2.6. Comparativa entre 6ºA y 6ºB**

Los dos cursos tenían tres sesiones dedicadas a la lengua inglesa aunque ha habido una diferencia notable en el tiempo destinado a cada clase. Las tres sesiones de 6ºA eran de 60 minutos de duración, todas ellas por la mañana -dos de ellas antes del patio cuando los niños suelen estar más concentrados- y más o menos repartidas equitativamente a lo largo de la semana -lunes, martes y jueves. Por el contrario, sólo una sesión de 6ºB era por la mañana antes del patio; las otras dos eran de 45 minutos y a primera hora de la tarde. Además, las sesiones eran en días correlativos: martes, miércoles y jueves. Al compararlos, se ve que la clase de 6ºB ha salido muy perjudicada: Del total de sesiones dedicadas a la lengua inglesa, han tenido 30 minutos menos semanales y, de las sesiones dedicadas al juego, han tenido 15 minutos menos semanales. Teniendo en cuenta que ambos sextos dedicaron 30 sesiones al juego, 6ºB invirtió 7 horas y 30 minutos menos a lo largo del curso, aunque en una ocasión usamos parte de una sesión de libro. Asimismo, dentro del horario, las sesiones de 6ºB tenían peores franjas horarias y las sesiones poco repartidas a lo largo de la semana. Lo ideal sería hacer inglés a diario pero, como eso no es posible, es mejor que las sesiones se

encuentren repartidas a lo largo de la semana para que no vayan perdiendo el contacto con la lengua extranjera. En el caso de 6ºB, al tener las sesiones en días correlativos, después de la sesión de inglés del juego, a primera hora de la tarde, no volvían a tener ningún contacto con la misma hasta el martes a primera hora de la tarde.

Según el calendario escolar, en el curso 2011-12 hubo 38 semanas de clase. Teniendo en cuenta que dedicábamos al juego una sesión semanal, deberíamos haberle dedicado 38 sesiones. En una escuela siempre hay imprevistos y es imposible programar pensando que no se perderá ninguna sesión. De hecho, la propuesta curricular ya tiene esto en cuenta al poderse realizar tantas pruebas como el tiempo de clase lo permita; en el caso que algún grupo llegue a la meta antes de finalizar el curso, pueden ir realizando pruebas que hayan quedado por hacer porque ningún grupo haya caído a lo largo del curso. Ambos grupos dedicaron 30 sesiones al juego y perdieron 8. Las sesiones perdidas fueron por causas ajenas a la investigadora, excepto una de 6ºA y dos en 6ºB que fueron por interés propio. Para baremar si habíamos hecho lo previsto, establecí criterios un poco diferentes en cada clase ya que el tiempo no era el mismo. En 6ºA consideré que habíamos hecho lo previsto si realizábamos entre 2 y 4 pruebas, según la duración de las mismas; en 6ºB consideré que al menos debíamos realizar 2 pruebas. En 6ºA realizamos lo previsto en la mayoría de ellas, en 26. De las 4 restantes, en 2 tuvimos menos tiempo y en las otras 2 hablaron más de la cuenta. En 6ºB no realizamos lo previsto en 7 sesiones: 2 porque tuvimos menos tiempo, 3 porque estaban muy charlatanes y 2 porque lanzaron los caballeros numerosas veces sin obtener ningún punto. En el cómputo general, dedicamos una sesión más al juego en 6ºB porque tuve que grabar a la otra clase dos veces en junio. En ambas clases, si no habíamos acabado la prueba y se acababa el tiempo, los grupos restantes la realizaban a la semana siguiente. Como las sesiones de 6ºB eran de 45 minutos y a las 3 de la tarde, cuando los iba a buscar al patio siempre lo tenía todo preparado para empezar sólo llegar al aula de inglés.

El desarrollo de las sesiones fue parecido en ambas clases. Los alumnos se ofrecían voluntarios para las presentaciones orales, excepto una vez en 6ºB que tuve que elegir yo al primer grupo. Durante el curso anterior realizaron el juego de *agents'* y ya estaban muy acostumbrados a hacer exposiciones orales delante de los compañeros. Les costó un poco la primera grabación porque nunca los había grabado y se sintieron un poco intimidados por la cámara. Los niveles de conocimiento de la lengua inglesa también eran bastante homogéneos, con alumnos de todos los niveles en ambas clases, excepto en 6ºA que no había ningún alumno con nivel muy alto respecto a la media de la escuela. En ambas clases, había un número considerable de alumnos con carácter difícil, 6 en 6ºA y 8 en 6ºB. Estos alumnos eran bastante independientes y les costaba relacionarse con los compañeros del

grupo, especialmente con los que tuvieran un nivel más bajo. En 6ºA, además, había dos niñas rechazadas y costaba que las integraran. En 6ºB hubo más faltas de asistencia los días de juego que en la otra clase y afectaron especialmente a un grupo que en ocasiones sólo tenía dos de sus cuatro miembros y, dependiendo de la prueba, debían contar con la ayuda de algún compañero de otro grupo. Las faltas de asistencia no afectaban en gran medida a la mejora general del grupo, sino a la individual, ya que si no venían no realizaban las pruebas y no avanzaban, aunque cada día era diferente y no había una progresión temática como con el juego correspondiente a quinto. En referencia al trabajo en grupo, se adaptaron unos a otros y consiguieron trabajar cooperativamente. Hubo problemas con un grupo de 6ºA donde dos alumnos de nivel alto siempre querían tener la razón y no se ayudaban entre ellos sino que rivalizaban. En 6ºB hubo problemas con dos alumnos concretos, los dos de nivel muy bajo. Una alumna se incorporó al grupo a finales de febrero y costó un poco que la aceptaran; el hecho de llegar nueva a mediados de sexto, con nivel muy bajo, introvertida y con problemas familiares no ayudó. El otro alumno empezó bien y fue avanzando hasta que se fue una chica de su grupo en el último trimestre la cual era su pilar; el chico era muy introvertido, con baja autoestima y los compañeros que quedaron en lugar de ayudarlo, lo criticaban. Después de faltar a 3 sesiones, hablé con el tutor y conseguimos que volviera a asistir.

Respecto al comportamiento, tampoco hubo grandes diferencias. En ninguna de las dos clases hubo problemas graves de disciplina, pese a haber alumnos problemáticos. En ambas clases los alumnos eran muy charlatanes. Realmente la mayoría de veces que hablaban era sobre el juego, para prepararse una prueba fuera del horario establecido o para comentar la jugada. Pude lidiar con los de 6ºB consiguiendo que hablaran sólo durante las intervenciones, aunque en más de una ocasión tuve que esperar un buen rato a que hubiera silencio antes de explicar una prueba o de que expusiera un grupo. Los alumnos de 6ºA también estaban muy charlatanes en el aula ordinaria y su tutora y yo hicimos un trabajo conjunto, consiguiendo que mejoraran notablemente. Creo que al final ambas clases se dieron cuenta de que si hablaban perdían minutos de juego y salían perjudicados. La semana del 7 al 11 de mayo realizaron las pruebas de competencias básicas oficiales por parte de la *Generalitat de Catalunya* y se fueron de colonias; además ya habían escogido instituto para el siguiente curso. Cada año, después de estos tres hechos, los alumnos de sexto consideran que ya han acabado el curso, su interés baja y su comportamiento empeora. Este año volvió a suceder, siendo algo peor en 6ºB porque también había alumnas con las hormonas disparadas y empezaron a no querer hacer alguna prueba en la que había posibilidad de rozar a alguien del sexo opuesto.

Los alumnos de 6ºA realizaron 62 pruebas frente a las 51 de 6ºB, algo lógico ya que los primeros hacían el juego en una sesión de 60 minutos y los segundos en una de 45. En ambas clases

realizaron 24 pruebas de expresión oral en la cual podían desarrollar su creatividad, uno de los objetivos del juego. Partiendo de una instrucción breve con unos mínimos, debían desarrollar la prueba con total libertad. Por ejemplo, escogían al azar imágenes de frutas y debían preparar una presentación oral diciendo una frase por fruta e incluyendo un adjetivo. Ellos podían decidir que estructura sintáctica usar y su complejidad, así como ampliar el número de frases, incluir más adjetivos y más variados o añadir complementos circunstanciales a las frases. Me sorprendió gratamente su creatividad en un número elevado de pruebas. De las pruebas restantes, algunas eran también de expresión oral aunque no fomentaban la creatividad, como por ejemplo dar direcciones (*turn right/left, go straight on*), cantar canciones, decir la hora o seguir una cadena de comida. Otras pruebas eran de comprensión oral como, por ejemplo, dibujar algo que estoy definiendo o dictando o seguir correctamente unas instrucciones.

Había alumnos en ambas clases que eran más competitivos. Algunos se enfadaban cuando no realizaban una prueba correctamente y, en consecuencia, tenían que retroceder o no obtenían el punto extra. Eso demuestra que el juego les importaba y querían hacerlo bien. Asimismo, a mí me servía para ver si fallaban por falta de interés o porque había lagunas; si era el segundo caso, reforzábamos lo que aún no tenían adquirido. Los estudiantes de 6ºB no tenían muy buena puntería y en numerosas ocasiones perdimos mucho tiempo con las tiradas en las cuales no obtenían ningún punto, hecho que no me gustó porque restaba tiempo de juego y no ayudaba a mejorar su nivel de inglés.

Ambos grupos se alegraban el día que tocaba el juego. En numerosas ocasiones mostraron gran entusiasmo cuando los iba a buscar a la fila, me preguntaban si tocaba el juego y la respuesta era afirmativa. También me llamó la atención que a veces preguntaban si tocaba “*agents*” en referencia al juego del pasado curso, el cual también les gustó.

Era la primera vez que realizaba este juego con toda la clase entera. Los años anteriores lo llevé a cabo con las clases desdobladas y habían 3 o 4 grupos donde cada grupo realizaba la prueba que le tocaba. Cuando decidí hacerlo con 6 grupos, pensé que si cada prueba la hacía sólo un grupo, el resto se aburrirían y, en consecuencia, molestarían. Por eso todos los grupos hacían todas las pruebas, aunque con mayor puntuación en caso de que fuera su turno. Al empezar a hacerlo así, me encontré con que las pruebas se repetían y por eso añadí hasta tres versiones de cada una, ampliando la variedad. Tuve algún que otro problema de falta de previsión por no tener material suficiente para todos los grupos pero, por suerte, pude improvisar y salir airoso de estas situaciones. En definitiva, estoy satisfecha con la experiencia y con el resultado y creo que el juego es tan válido con la clase

desdoblada como con la clase entera, según el tipo de sesiones por las que apueste la dirección de la escuela.

En resumen, la clase de 6ºB tenía 15 minutos menos por sesión y, además, no tenían muy buena puntería a la hora de conseguir puntos para avanzar a lo largo de las casillas, lo que derivó en una menor realización de pruebas respecto a la otra clase. Asimismo, esta clase tuvo tres casos de matrícula viva: dos alumnas que se fueron y una que se incorporó en febrero, lo cual provocó cambios en los grupos y algún que otro problema de dinámica de trabajo. En lo que respecta a los otros apartados analizados, ambos grupos eran parecidos. Ambas clases tenían alumnos de todos los niveles de lengua inglesa oral, lo que facilitó confeccionar grupos heterogéneos, pero homogéneos entre ellos. Los alumnos de ambas clases eran bastante charlatanes aunque, a medida que transcurrieron las sesiones, se dieron cuenta de que hablar sólo les hacía perder tiempo de juego y su comportamiento mejoró. Lo cierto es que, cuando hablaban, solían hacerlo sobre el juego para seguir preparando alguna prueba o para comentar lo sucedido, lo cual ratifica su interés por el juego diseñado. Aunque había alumnos conflictivos en ambas clases, no hubo problemas de disciplina a lo largo del curso. El comportamiento empeoró y el interés bajó a partir del mes de mayo, una vez hubieron realizado las pruebas de competencias básicas, habían vuelto de colonias y se habían matriculado en el instituto, algo que suele suceder cada año con los alumnos de sexto. Los diversos grupos no tenían ningún problema en ofrecerse voluntarios y en hacer presentaciones orales delante de sus compañeros, supongo que debido a su mayor madurez y al hecho de haber realizado el juego de los agentes el curso anterior, juego que mencionaban a menudo positivamente. En numerosas pruebas, se potenciaba la creatividad y los resultados me sorprendieron gratamente. Por ejemplo, usaban distintas estructuras sintácticas en una misma presentación o incluían dos o tres adjetivos en una misma frase. La competitividad era elevada en ambas clases y se enfadaban cuando no superaban una prueba porque debían retroceder o bien no obtenían el punto extra. Esos enfados denotan que el juego les importaba y que querían hacerlo bien. La propuesta fue diseñada en un principio para ser realizada con la mitad de los alumnos de una clase; debido a la reducción de profesorado, se redujeron las horas de inglés y tuve que replantear la propuesta para ser usada con todo el grupo-clase. Tuve algún problema de falta de previsión de material en alguna actividad que pude ir subsanando mediante la improvisación. Después de haber revisado la propuesta, creo que es posible llevarla a cabo tanto con la clase entera como con la mitad de ella. Los resultados obtenidos han sido satisfactorios y estoy contenta con el producto final.

### 5.3. ANÁLISIS DE LAS GRABACIONES

A continuación se encuentran los análisis de las grabaciones realizadas con el dibujo *The crazy school*<sup>84</sup> en el cual aparecen muchas de las imágenes del vocabulario que se trabaja con el juego de *agents'*. Los alumnos que cursan sexto de primaria estudiaron este vocabulario el curso anterior; los de quinto de primaria lo estudiarán este curso.

Los grupos tenían 10 minutos para prepararse la exposición oral. Cada grupo tenía una copia del dibujo para practicar. Luego salían voluntariamente a la pizarra para decir las frases y ser grabados. El tiempo máximo de la presentación oral se tuvo que limitar a 5 minutos. Después de las grabaciones de los dos primeros grupos de 5ºB, que duraron más de 6 minutos, la investigadora se dio cuenta de que no era necesario más tiempo porque a partir de los 5 minutos sólo se repetían frases y se producían largos silencios.

Para todas las clases, se escogieron sesiones de 60 minutos de duración y dentro de la franja horaria previa al recreo porque es cuando estaban más concentrados. Las grabaciones de inicio tuvieron lugar durante la semana del 17 al 21 de octubre. La clase grabada en primer lugar fue la de 6ºA y hubo un problema. La sesión escogida para grabarlos correspondía a una sesión destinada al libro y se sentaban de diferente manera que cuando realizaban el juego. A la investigadora se le olvidó decirles que debían sentarse como en el juego y fueron grabados con los grupos diferentes, aunque seguían siendo heterogéneos. En junio se realizaron dos grabaciones con este grupo: una con los mismos grupos que en octubre y otra con los grupos de juego. La investigadora decidió grabarlos una segunda vez a la semana siguiente para ver si había diferencias a remarcar según con quien se sentaran. Las grabaciones de junio se realizaron entre el 4 y el 15 de junio.

En primer lugar, se han analizado las grabaciones realizadas en octubre por cada uno de los seis grupos de trabajo que había en cada clase siguiendo el orden en el cual salieron voluntarios y se han descrito los resultados conjuntos de estas grabaciones de inicio. Seguidamente, se ha realizado el mismo proceso con las grabaciones de salida. A continuación, se han comparado las grabaciones de inicio y de salida. Finalmente, se han comparado los resultados por niveles. Este proceso se ha seguido con las clases de 5ºA, 5ºB y 6ºB. Como en la clase de 6ºA se realizaron dos grabaciones de salida, también se han comparado entre ellas.

El punto de partida para el análisis de las transcripciones<sup>85</sup> fueron los criterios empleados por Iglesias (2010), Giralt (2011) y Spalacci (2012). En la presente investigación, las grabaciones de inicio y de salida se han analizado teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

---

84 Véase anexo 4 para modelo de lámina.

85 Véase anexo 2 para las transcripciones de las grabaciones de inicio y de salida.

### **1. El tiempo transcurrido y el número de frases dichas.**

En el caso de quinto, se ha tomado nota del tiempo invertido por cada grupo y el número de frases dichas por todos los miembros, atendiendo a su corrección. Con estos datos, se ha procedido a calcular el índice de referencia, dividiendo el tiempo empleado entre el número de frases dichas. En el caso de sexto, se ha tenido en cuenta el tiempo invertido por cada grupo, el número de frases dichas y el número de elementos dichos, ya que, a diferencia de los alumnos de quinto, incluían más de un elemento en sus frases en numerosas ocasiones.

### **2. Errores en el léxico.**

Se han mencionado los errores de léxico cometidos por el alumnado, explicando el posible porqué de los mismos.

### **3. Fluidez del discurso.**

Se entiende como la capacidad para generar un discurso oral en tiempo real (Cantero, 1998). Para su análisis se han tenido en cuenta aspectos temporales del habla como la duración de las frases, las pausas dentro del discurso, las repeticiones (fragmentos, sílabas, inicios), el uso de muletillas, el alargamiento de sonidos y los silencios entre las diferentes intervenciones.

### **4. Pronunciación de las palabras.**

Se ha valorado la pronunciación correcta de las palabras y frases y su proximidad al acento de un hablante nativo. Respecto a los errores cometidos, se han cuantificado, se han transcrito fonéticamente y se han intentado dar posibles explicaciones de los mismos.

### **5. Reparaciones.**

Cuando han habido reparaciones, se han cuantificado y se han catalogado teniendo en cuenta si se reparaban verbos, el uso del singular/plural, preposiciones, inicios de frases, vocabulario, determinantes, sujetos, etc. También se ha considerado si la reparación realizada era correcta o no. Asimismo se ha tenido en cuenta cuando los alumnos no reparaban para corregir un error, sino para aumentar la complejidad de la frase dicha añadiendo, por ejemplo, un adjetivo.

### **6. Estrategias de interacción.**

Las estrategias de interacción se daban más durante la preparación de las presentaciones orales. Cuando se les grababa, los alumnos eran conscientes de que se les evaluaba y que debían hacerlo individualmente aunque su grupo estuviera con ellos. Aún así, se produjeron ciertas estrategias que se han descrito y se han analizado como miradas, susurros, gestos.



Las preposiciones en lengua inglesa las han aprendido diciéndolas a la vez que se acompañan con movimientos de las manos representativos del significado. Estos movimientos se han incluido como estrategias de interacción.

## **7. Creatividad.**

En este apartado se ha analizado, por un lado, el uso de vocabulario o de estructuras sintácticas no trabajadas en clase y, por otro, el uso de estructuras sintácticas complejas por propia iniciativa.

## **8. Complejidad sintáctica y léxica.**

Se han descrito las estructuras sintácticas usadas por los alumnos, se ha analizado su uso y se han valorado atendiendo al número de estructuras variadas usadas dentro del propio grupo y a su nivel de complejidad. También se ha analizado el léxico usado y el grado de complejidad en referencia al vocabulario trabajado en el aula.

## **9. Lenguaje corporal.**

Se han analizado los diversos movimientos corporales para valorar si las propuestas didácticas expuestas ayudan a los estudiantes a hablar mejor en público, a no sentirse intimidados por una cámara, a tener más confianza en sí mismos y a creer en sus propias posibilidades.

Para finalizar, cabe destacar que no se ha analizado la entonación de las frases porque, por un lado, había frases muy cortas, con muchas pausas que impedían el análisis de la entonación y, por otro, el estudio de la entonación no era uno de los objetivos de esta investigación.

A lo largo de las transcripciones, se señalan con puntos suspensivos (...) las pequeñas pausas o golpes de voz y se alarga la vocal o la consonante si ellos también lo hacen (*the= theeee*). Si pronuncian la frase con interrogación se escribe un signo interrogativo (?). Si no se entiende la palabra que han dicho, se escribe en cursiva y con dos interrogantes (*port??*).

### **5.3.1. Grabaciones de la clase de 5ºA**

#### **5.3.1.1. Análisis de las grabaciones de inicio**

##### ***1. Rectangle group***

1. Han tardado 4 minutos y 45 segundos y han dicho 15 frases aunque a cuatro de ellas les faltaba el verbo. He considerado como frases correctas el uso *it's* por *is*. GJ ha dicho una frase y media; CM ha dicho 2 frases y dos intentos; NL ha dicho 5 frases y PJ ha dicho 4. Las dos niñas son las que han dicho más frases y más correctas. Dividiendo el tiempo empleado entre el número de frases dichas, el índice de referencia es de 0,296.

2. Hay muchos objetos representados en el dibujo, pero el vocabulario que han usado es escaso y estudiado a lo largo de su escolaridad en numerosas ocasiones (*chair, pencil case, rubber, apple, dog...*). Han cometido errores de vocabulario como decir *coconut* (que ya lo han estudiado en el juego) en lugar de cebolla (que todavía no hemos estudiado). Hay incluso un alumno que duda con la palabra *banana* (primero dice *ban* y luego dice la palabra con interrogación, dudando de la misma).
3. PJ es la única que dice las frases con cierta fluidez aunque, a medida que avanza el tiempo, alarga más las vocales. Los otros tres hacen muchas pausas antes y a lo largo de las frases y la duración de las mismas se va alargando.
4. La pronunciación ha sido bastante correcta. He transcrito fonéticamente las dos palabras incorrectas a nivel de pronunciación, las cuales han pronunciado tal y como se escriben.
5. Hay una única reparación, añadiendo la preposición (*The pen is hand/is in the hand*).
6. Sus estrategias de interacción son básicamente las miradas: las usan para “señalar” a quien le toca y para apoyarse entre ellos. También susurran para ayudar a alguien o para ponerse de acuerdo entre ellos. Una de las chicas ha usado la gesticulación de las preposiciones para buscar la correcta.
7. No ha habido creatividad ni en el vocabulario ni en las estructuras sintácticas. Todo lo que han dicho se había trabajado en la clase de inglés.
8. Todas las construcciones sintácticas han seguido el mismo esquema: S+V+prep+N. No ha habido complejidad.
9. Durante toda la grabación se les ve nerviosos, moviéndose de lado a lado, GJ con las manos en los bolsillos, CM tocándose las manos, NL apoyada en la pizarra y PJ cruza los brazos delante y luego los pone detrás. Mientras hablaban miraban el dibujo, me miraban a mí y a la cámara; no han podido ignorarla. Han mostrado mucha inseguridad.

## **2. Triangle group**

1. Han tardado 4 minutos y 33 segundos y han dicho 16 frases. Todas son bastante correctas, aunque han sido dichas por sólo dos alumnos ya que una alumna del grupo no ha asistido hoy a clase y otro alumno, el alumno de origen chino, no ha dicho nada. Este alumno presenta muchas dificultades y le he sugerido que nombrara los colores pero no lo ha hecho; no sé si por falta de capacidad o por vergüenza. BI ha construido las frases siguiendo la

estructura usada por su compañero AB y repitiendo, a menudo, alguna de las palabras usadas por él en la frase anterior. Índice de referencia: 0,270.

2. Los errores en el léxico se deben a que AB susurra la respuesta a BI y éste repite lo que ha entendido, aunque en el caso de *port* creo que me mira a mí buscando mi aprobación porque no está muy seguro de si lo que ha dicho es correcto. AB también ha dicho *chicken* cuando es un pavo, pero todavía no lo hemos estudiado.
3. La fluidez de las frases de AB es buena. BI es más inseguro y algunas de sus frases suelen ser largas -dos de ellas duran más de 20 segundos- y con numerosas repeticiones de fragmentos de la misma. Ha habido muchas pausas entre los turnos y solía ser AB quien ponía fin a estos silencios.
4. La pronunciación de las frases es bastante buena por parte de los dos alumnos.
5. Tanto AB como BI han reparado una vez, ambos en el uso de una preposición. BI ha repetido fragmentos una y otra vez, consiguiendo así tiempo de buscar la palabra correcta o de que se la susurre AB.
6. BI usa tres estrategias de interacción: la que más utiliza es la mirada, buscando a AB para que lo ayude; la segunda estrategia es la de mirarme a mí buscando mi aprobación; la tercera es el uso en dos ocasiones de la gesticulación de las preposiciones.
7. No hay creatividad aunque en dos ocasiones AB usa otro tipo de estructura sintáctica.
8. La estructura de las frases es casi siempre la misma (S+V+prep+N), siendo la única usada por BI. AB usa también la estructura S+V+adj, una vez en singular y otra en plural.
9. El lenguaje corporal de AB muestra que se sentía cómodo con la presentación oral, mirando el dibujo para buscar posibles frases. BI mira o bien al dibujo o bien al frente; cuando mira hacia delante y ve la cámara, creo que se pone nervioso y busca a JX para que hable él. Tengo la sensación de que le pasa la responsabilidad de los silencios a él. JX no dice nada en toda la grabación y tampoco parece importarle demasiado.

### **3. Diamond group**

1. La grabación ha durado 4 minutos y 25 segundos y han dicho 29 frases. La participación ha estado bastante equilibrada: TG ha dicho 6 frases; CL, 9; MM, 7; PS, 7. Índice de referencia: 0,146.
2. Ha habido tres errores de léxico: *text* por *desk*, *braveboard* por *whiteboard*, *chicken* por *turkey*.

3. El discurso no ha sido fluido: han hablado a golpes de voz, ha habido 10 silencios entre frases (a partir de la mitad del discurso, decían una frase y había un silencio) y han alargado las vocales en cuatro ocasiones (una en la primera intervención y las otras tres al final de la presentación oral). El volumen, especialmente de MM, ha sido muy bajo.
4. Ha habido cuatro errores de pronunciación señalados en el texto: *ruler*, *on*, *rubber*, *cupboard*.
5. Ha habido siete reparaciones, cuatro de ellas incorrectas. Me ha llamado la atención una chica que ha reparado la frase de un compañero después de que hablaran los otros dos, aunque la ha reparado mal y la frase era incorrecta: Ha intentado cambiar *table* por *desk* aunque ha dicho *text* y, además, la frase era en plural y la ha dicho en singular. Una de las reparaciones correctas ha sido cuando le he hecho repetir la frase a una alumna porque no la había oído y ha dicho el verbo *is* correctamente. En las dos restantes han reparado preposiciones.
6. No ha habido estrategias de interacción. Lo único que han hecho es mirarse entre ellos, mirar a la cámara y mirar al suelo en los silencios. No se han ayudado.
7. CL ha dicho *exercise book* en dos ocasiones y es algo que no usamos en clase porque lo llamamos *activity book*. Él estudia inglés en una academia y supongo que allí lo llaman así.
8. Han usado dos tipos de estructuras sintácticas. En 26 frases han usado S+V+prep+N; en las otras cuatro han usado S+V+adj. En 11 de las frases han usado *it's* en lugar de *is*; en 5 de ellas han usado el verbo en singular aunque el sujeto era plural (no han usado el verbo en plural en ninguna frase); en 2 de ellas no ha usado el verbo.
9. CL se ha pasado la mayor parte del tiempo con las manos en los bolsillos. Todos ellos balanceaban el cuerpo y se les notaba bastante nerviosos, mirando al dibujo, a la cámara y al suelo continuamente.

#### **4. Star group**

1. Han hablado durante 3 minutos y 40 segundos y han dicho 35 frases, aunque con numerosos errores tanto de pronunciación como en el uso del singular/plural, explicados en los apartados correspondientes. Tengo la sensación que cada uno se había preparado sólo dos frases, las que han dicho al principio pero, al ver los otros grupos, han tenido que ir improvisando. MI es el que menos ha participado con 6 frases; AT, 9; NG y GG, 10. Índice de referencia: 0,097.

2. MI ha dicho una palabra en catalán (*calendari*) y ha dicho *table* cuando se refería al *cupboard* (deduzco que no sabía ésta última).
3. Respecto a la fluidez, las intervenciones han sido breves aunque hablaban a golpes de voz. A medida que avanzaba la presentación oral, las pausas entre turnos han sido más numerosas.
4. Ha habido diez errores en la pronunciación, los cuales están especificados en el texto: *pencil case, family, mouse...* AT ha dicho tres veces *cupboard* y sólo la primera vez lo ha pronunciado bien.
5. Ha habido cuatro reparaciones. Una de vocabulario (*rubber* por *ruler*), dos de pronunciación (*chair, orange*) y una de número (*There are door/ There is door*, aunque le falta el determinante).
6. No hay estrategias de interacción. Durante los silencios miran al dibujo y, a veces, entre ellos, pero no interaccionan.
7. La única creatividad respecto a los otros grupos es el uso de tres estructuras sintácticas diferentes, aunque las frases son sencillas y todo lo hemos hecho en clase.
8. En la mayoría de las frases, veintidós, han usado *There is/are+N*, aunque no siempre han respetado el singular/plural y no han incluido ningún adjetivo. Hay seis frases con la estructura S+V+prep+N, cinco de las cuales usadas por la misma persona, MI. También han usado dos veces la estructura S+V+adj. GG ha usado casi siempre la misma estructura *There are + N*, aunque le daba igual si era en singular o en plural. Ha habido once errores en el uso del singular/plural. La mayoría han sido por decir el nombre en singular cuando la frase era en plural. El vocabulario ha sido simple y a menudo han repetido la misma palabra.
9. Están bastante nerviosos y balancean el cuerpo. La mayor parte del tiempo miran al dibujo y, de vez en cuando, a la cámara.

### **5. Circle group**

1. La grabación ha durado 4 minutos y 50 segundos y han dicho 35 frases, aunque sólo 4 son correctas y 6 más siguen el orden correcto pero tienen algún error en el uso del singular y plural. La mayoría de ellas empiezan con la localización (*on the table*) y luego les cuesta decir el sujeto correctamente. La menor participación ha sido la de AM con 7 frases; MB y HC, 9; AG, 10. Índice de referencia: 0,128.

2. Ha habido cuatro errores en el léxico: *calendari* por *calendar*, *winder* por *window*, *rubber* por *rabbit*, *orch* por *door*.
3. Respecto a la fluidez, han hablado a golpes de voz: *calendar/it's/under/the clock*. El primer silencio se produce a los 45 segundos y hay numerosos de ellos a lo largo de la grabación.
4. Hay tres errores de pronunciación. *Ruler* y *sheep* son dos ejemplos de pronunciar tal y como se escribe, influencia de la lengua española. Asimismo, cabe destacar que MB pronuncia [an] la preposición *on*; parece que lo tenga fosilizado.
5. No hay ninguna reparación.
6. Las estrategias de interacción han sido pocas: HC ha susurrado a AM alguna vez la respuesta o que señalara el dibujo y MB ha ayudado a señalar algo en el dibujo que todavía no se había dicho.
7. Ha habido creatividad en sentido negativo: han variado el orden de las frases.
8. Han usado el orden incorrectamente, colocando la preposición en primer lugar y eso ha provocado que la mayoría fueran incorrectas. El orden correcto debería haber sido S+V+prep+N o *There is/are+N+prep+N*. Además dicen *it's* por *is* o *there is*. MB en dos ocasiones usa *in* por *is* (*in open*); esta chica no ha dicho ninguna frase correctamente. En 11 ocasiones hacen un mal uso del singular y el plural.
9. Han estado nerviosos durante toda la grabación, balanceando sus cuerpos. MB solía empezar su intervención con un “mmm” o cogiendo aire y cada vez que acababa miraba a la cámara, aunque me ha sorprendido porque se ha lanzado a hablar y ha mostrado mucho interés. AG ha hablado muy flojo.

## **6. Square group**

1. La grabación ha durado 5 minutos y 3 segundos y han dicho 26 frases, aunque sólo 8 eran correctas. Casi todas las frases las han dicho dos de los cuatro miembros, FG ha dicho 8 y SO ha dicho 11. JM ha dicho una frase y ha hecho dos intentos. YG ha dicho 4 frases: una era correcta, en otra ha usado *it's* por *is* y las otras dos no tenían verbo. Considerando que eran el último grupo, podrían haberse esforzado más porque llevan toda la sesión escuchando frases. Índice de referencia: 0,203.
2. No ha habido errores de léxico, aunque han dicho mal la hora (*two* por *one*).

3. En todas las frases hay golpes de voz y alargamientos de vocal, siete en total. La poca fluidez la mantienen solamente dos alumnos. Los silencios entre frases son continuos y los suele romper SO, la chica.
4. Hay ocho errores en la pronunciación de las palabras, marcados en el texto. Cabe destacar que FG, quien ha pronunciado mal *eight* y *next*, también tiene problemas de vocalización en catalán y castellano.
5. Ha habido tres reparaciones. Dos han sido un cambio del inicio de la frase porque los alumnos no sabían qué decir y estaban haciendo tiempo hasta encontrar una posible frase. La otra ha sido cambiar el singular por el plural (*window* por *windows*) aunque la primera opción era la correcta.
6. En los largos silencios entre y/o dentro de las frases, ha habido algunos susurros entre ellos. Como estrategia de interacción se podría considerar las tres veces que SO hace el movimiento con las manos para encontrar la preposición adecuada.
7. Respecto a la creatividad, han dicho la hora, algo que ningún grupo había dicho. También han usado 4 tipos de estructuras sintácticas diferentes. Además han incluido un adjetivo delante de un nombre (*a triangle ruler*), han dicho un sujeto compuesto (*The project of gorilla's family*) y han hecho un intento de *present continuous* (*The dog is sit down*). Todas estas frases han sido dichas por los dos alumnos que más han participado y tienen un nivel alto, FG y SO.
8. Catorce frases siguen el esquema S+V+prep+N: 3 de ellas son correctas, 3 no tienen el verbo, 3 deberían ser en plural y están en singular, en las 5 restantes han usado *it's* en lugar de *is*. Cuatro frases siguen el esquema S+V+adj y son correctas.
9. JM se pasa los primeros 2 minutos y 40 segundos mirando a la cámara, hasta que digo su nombre para que participe y entonces mira al dibujo. Los otros tres pasan la mayor parte del tiempo mirando el dibujo. FG se ríe en numerosas ocasiones; él ya es así, pero supongo que los nervios hacen que se acentúe más. SO mueve las manos continuamente buscando la preposición adecuada y asiente con la cabeza cuando la encuentra.

### **5.3.1.2. Resultados conjuntos de las grabaciones de inicio**

El número de frases dichas por los grupos ha ido aumentando a medida que avanzaban las presentaciones orales. Esto se debe a dos motivos: por un lado, los primeros grupos en salir suelen estar más nerviosos y tienen que romper el hielo; por otro lado, los otros grupos van oyendo

diferentes estructuras sintácticas y diferente vocabulario y tienen más recursos. El primer grupo ha dicho 15 frases; el segundo ha dicho 16 frases, aunque sólo han participado dos de los cuatro alumnos (uno no ha dicho nada y la otra no ha asistido hoy a la escuela). Los otros grupos han dicho entre 26 y 35 frases. Cabe destacar que pocas de las frases dichas por todos los grupos han sido correctas. La participación de los alumnos ha sido variada; no todos ellos han dicho el mismo número de frases. Los alumnos con nivel alto o medio-alto son los que más han participado con unas 9-10 frases. Cinco de los estudiantes que más han participado hacen inglés como actividad extra-escolar, aunque hay dos alumnos que hacen o han hecho inglés fuera de la escuela y su participación ha sido muy baja; TG, 6 frases y JM, 3 frases. GG Y MB, de nivel bajo, han dicho 10 y 9 frases respectivamente pero ninguna era correcta.

Han usado léxico que conocían y la mayoría de grupos han incluido las mismas palabras de vocabulario en sus frases. Cuando no conocían una palabra, la han cambiado por otra. A veces el cambio era por una palabra que conocían (*chicken* por *turkey*); otras veces decían una palabra parecida en pronunciación (*text* por *desk*); y otras veces decían la palabra en catalán (*calendari* por *calendar*). Otros errores se han debido al repetir erróneamente lo que otro compañero les susurraba porque decían lo que habían entendido.

Nuevamente, los alumnos que tienen un nivel alto de inglés han dicho las frases con bastante fluidez, invirtiendo pocos segundos al decir las mismas. Muchos de los alumnos han hablado a golpes de voz, sin importarles la entonación. Dentro de las frases, ha habido numerosas pausas, alargamientos de vocales, repeticiones buscando la palabra adecuada, muletillas y silencios. También ha habido numerosos silencios entre las diferentes intervenciones. Cuando la pausa de un alumno era larga, otro compañero -de nivel alto- acababa diciendo la frase, aunque no fuera su turno. El volumen de voz ha sido bajo en general y especialmente flojo en el caso de tres chicas ya que costaba oír lo que decían.

Los errores de pronunciación han variado según los grupos. El primer grupo ha hecho dos y el segundo, en el cual sólo han hablado dos alumnos, ninguna. El tercer grupo ha cometido tres errores y el quinto tres errores. Destacan los diez errores del cuarto grupo y los ocho del último grupo. Algunos errores se han debido a la pronunciación de las palabras tal y como se escriben, imitando la pronunciación española de las mismas. En una ocasión, incluso, una alumna ha pronunciado una misma palabra tres veces de tres maneras diferentes lo cual denota una gran inseguridad.

Ha habido 17 reparaciones, aunque cinco no eran correctas. Las 12 correctas son de diferentes clases: En cinco de ellas han cambiado las preposiciones; en una han rectificado la pronunciación; en una han cambiado una palabra de vocabulario; en dos han modificado el uso del singular o



plural; en una han modificado el verbo; en las dos restantes han cambiado el inicio de la frase porque han encontrado algo diferente que decir. El único grupo que no ha hecho ninguna reparación ha sido el quinto, *circle group*.

Las estrategias de interacción han sido similares en todos los grupos. Han susurrado entre ellos o bien para ponerse de acuerdo en el turno o bien para decir la respuesta correcta al compañero que no la conocía. También se miraban entre ellos, a mí o a la cámara cuando había silencios entre o dentro de las intervenciones, buscando apoyo o confirmación de que lo que habían dicho era correcto. En ocasiones, señalaban algo del dibujo a un compañero para que dijera una frase usando ese elemento. Han aprendido las preposiciones gesticulando y tres alumnos de tres grupos diferentes han usado esta gesticulación para encontrar la preposición correcta.

La mayor creatividad, en sentido negativo, ha sido por parte del quinto grupo, *circle group*. Este grupo ha invertido el orden sintáctico, diciendo la preposición en primer lugar, y, en consecuencia, han dicho incorrectamente todas las frases que han seguido esta estructura. A medida que los grupos hacían su presentación oral, usaban más estructuras sintácticas diferentes. A nivel de vocabulario, un alumno ha dicho una palabra que no usamos en clase (*exercise book*) la cual supongo que usa en la academia de inglés extra-escolar; el resto de palabras han sido trabajadas en clase y han usado prácticamente las mismas todos los grupos. Varios grupos han dicho *chicken* (palabra que conocen) en lugar de *turkey* (palabra que todavía no hemos estudiado).

Las construcciones sintácticas han sido básicamente tres: S+V+prep+N; S+V+adj; *There is/are+N*. Las frases han sido lo más simples posible; no han incluido adjetivos delante de los nombres (excepto en una frase del último grupo) ni han añadido preposiciones a la estructura *There is/are+N*. El último grupo es el que más complejidad ha presentado en sus frases: han incluido un adjetivo delante de un nombre (*a triangle ruler*), han dicho un sujeto compuesto (*The project of gorilla's family*), han hecho un intento de *present continuous* (*The dog is sit down*) y han dicho la hora (aunque era incorrecta). El léxico usado tampoco ha sido complejo: han usado palabras ya muy estudiadas en cursos anteriores.

Su lenguaje corporal ha mostrado su nerviosismo en todo momento. Se balanceaban de un lado a otro; se tocaban las manos o se las ponían en los bolsillos; miraban fijamente al dibujo o al suelo para evadirse; se miraban entre ellos o a mí para buscar apoyo; miraban a la cámara cuando ya no sabían qué más decir. El volumen de voz bajo, comentado con anterioridad, demuestra que no estaban muy a gusto ni se sentían muy seguros.

### 5.3.1.3. Análisis de las grabaciones de salida

#### 1. Circle group

En la grabación de octubre salieron en quinto lugar.

1. La duración ha sido de 4 minutos y 33 segundos. Han dicho 39 frases. Han dicho 4 frases más que en la anterior grabación, aunque la calidad de las mismas ha aumentado mucho. AG ha dicho 10 frases; MB, 11; HC, 10; AM, 8. Índice de referencia: 0,111.
2. Ha habido 10 errores de léxico, aunque dos repetidos. Las dos grabaciones las ha empezado la misma chica, AG, con la misma frase y con el mismo error: *calendari*. AG también se ha equivocado en el nombre de un animal (*pig* por *sheep*). Ha habido dos alumnos que han dicho *sunny* por *sun*, error que cometen muchas veces, supongo que influenciados por el tiempo que decimos cada día (*It's sunny*). MB también se ha equivocado en un color (*red* por *green*). Los dos chicos han tenido un error cada uno con palabras que no recordaban (*onion* y *cupboard*). Han usado en dos ocasiones la preposición *between* por *behind*. Un alumno ha reparado *clock* por *o'clock*, cuando la primera ya era correcta.
3. Las pausas dentro de las frases son más evidentes a menudo que avanza la presentación oral: alargan vocales o hacen pausas para buscar la palabra adecuada. Han alargado la vocal de *the* en 14 ocasiones y han repetido la misma a principio de palabra 4 veces. Las pausas dentro de las frases en la anterior grabación se dieron desde el principio, hablaban a golpes de voz. El primer silencio entre frases llega a los dos minutos, después del incidente con la “cebolla”, que les desconcierta mucho. En octubre, el primer silencio apareció a los 45 segundos.
4. Ha habido 7 errores de pronunciación. Pronuncian mal *cupboard* en diversas ocasiones. Los dos chicos tienen un acento bastante español pronunciando, por ejemplo, las “r” de principio y final de palabra muy marcadas. Las dos chicas tienen una pronunciación más inglesa como, por ejemplo, la pronunciación de la “t”.
5. Ha habido cinco reparaciones. Tres han sido correctas: una de vocabulario (*window* por *cupboard*), un cambio al inicio de una frase por otra (*The two, the gorilla's family is on the table*) y una reparación a la frase de un compañero por parte de MB que me ha sorprendido gratamente (*There are five books on the table* por *There are six books on the cupboard*). Respecto a los dos errores, AG había pronunciado *bag* [bag] correctamente y la ha reparado para hacerla sorda [bak] y HC ha cambiado *clock* por *o'clock* cuando ya era correcta.

6. Como estrategias de interacción cabe destacar los continuos susurros y miradas, además de decirle a algún compañero alguna palabra que no supiera.
7. Respecto a la creatividad, AG ha usado el genitivo sajón (*bag's boy*), posesivo no trabajado en clase, aunque lo ha dicho al revés y ha dicho *necklace*, palabra no estudiada en clase; hasta HC se la ha mirado con cara de extrañado. Ella misma ha dicho dos frases con *has got*; lo hemos estudiado pero no la han usado los diferentes grupos. Esta niña lleva 5 años estudiando inglés extra-escolar.
8. La estructura de las frases es correcta, a diferencia de la anterior grabación. La estructura más usada ha sido S+V+prep+N (26 veces). Otras estructuras usadas han sido: S+V+adj (9 veces); *There are*+N (2 veces); S+*has got*+N (2 veces). Han usado 7 veces adjetivos calificativos o numerales acompañando al nombre. Ha habido 5 errores en el uso singular/plural y 4 en el uso de *it's* por *is*. Han usado *There is/are* en alguna ocasión. AM me ha sorprendido gratamente con la frase *The door of the cupboard is open*, con el uso de N+*of*+N. Me ha alegrado la mejoría de MB: la estructura de sus frases ha sido correcta pese a algún error con el singular/plural o algún artículo. Sí que es verdad que se apoya mucho en lo dicho anteriormente por sus compañeros e imita sus estructuras, pero su nivel y su fluidez han mejorado notablemente.
9. No se les veía muy nerviosos: miraban a la cámara, susurraban entre ellos y se les notaba distendidos, dentro de lo que impone tener una cámara delante y ser los primeros en hablar.

## **2. Diamond group**

En la grabación de octubre salieron en tercer lugar.

1. La grabación ha durado 5 minutos y 8 segundos y han dicho 56 frases. Han dicho casi el doble de frases que en la grabación de octubre. Hay algunas repetidas y no todas son totalmente correctas, pero ha habido una gran variedad. Índice de referencia: 0,103.
2. Ha habido tres errores en el léxico: *market* por *doorframe*, *trousers* por *trainers* (error bastante habitual en la clase) y un color, *black* por *brown*. El primer error se ha producido en la primera intervención y los otros dos al final de la presentación oral.
3. El discurso ha sido mucho más fluido que en la anterior grabación. Sólo han dicho tres frases a golpes de voz. Ha habido 10 silencios entre las intervenciones; en octubre también hicieron 10 aunque dijeron la mitad de frases y, a partir de a mitad de la grabación, los

silencios eran después de cada frase. En esta ocasión, los silencios se han producido después de un número razonable de intervenciones.

4. No ha habido errores de pronunciación.
5. Ha habido 4 reparaciones en total y todas correctas. Dos han sido de la preposición *on* por *in*. Las otras dos han sido sobre el uso del singular y plural, con dos “¡ay!” incluido: *There is* por *there are* y viceversa.
6. En los silencios se iban mirando para ver quien hablaba, pero no he observado ninguna estrategia de interacción porque no se han ayudado entre ellos.
7. Respecto a la creatividad, CL ha usado *carpet* en dos ocasiones, aunque no señala el dibujo. Supongo que se refiere a la moqueta del suelo. Esta palabra salió en una actividad en cuarto referida a alfombra; no es una palabra que hayamos trabajado en clase en el sentido de moqueta. Supongo que la habrá aprendido en las clases de inglés extra-escolar que hace y la ha dicho. Una alumna ha dicho una comparación; no lo hemos hecho en el juego pero sí en las sesiones con libro.
8. Ha habido gran variedad de estructuras sintácticas. La estructura más usada ha sido *There is/are* la cual han usado en 40 ocasiones repartidas de la siguiente manera: *There is+N* (16 veces); *There are+N* (13); *There is/are+N+prep+N* (11). La estructura *S+V+adj* la han utilizado 11 veces. La estructura *S+V+prep+N* la han usado en 3 ocasiones. También han dicho una comparación y la hora. Han usado el posesivo en 4 ocasiones aunque han hecho un uso incorrecto porque el que posee es una persona y debería ser un enclítico: *The trousers of the boy* por *The boy's trousers*. Han modificado el nombre con un adjetivo 18 veces (17 eran adjetivos de cantidad o numerales y 1 era calificativo). Los errores más comunes han sido en el mal uso del singular y el plural (9 veces) y en el uso de *it's* por *is* (4 veces por la misma alumna, PS).
9. No estaban tan nerviosos como la primera vez. Se miraban entre ellos durante las pausas y algunos miraban a la cámara después de hablar aunque no se sentían intimidados por ella. MM ha hablado con un volumen un poquito más alto respecto la primera vez.

### 3. *Star group*

En la grabación de octubre salieron en cuarto lugar.

1. La grabación dura 5 minutos y 10 segundos y dicen 44 frases. La vez anterior dijeron 35 frases en menos tiempo pero 29 de ellas eran muy sencillas. Sólo 6 incluían preposiciones.

En esta ocasión, la mayoría de las frases incluyen preposiciones. Esperaba más de este grupo; han mejorado, sobre todo MI, pero no ha habido una buena relación entre ellos. Las dos niñas tienen buenas notas aunque su actitud no es muy positiva con sus compañeros. NG ha dicho 11 frases y AT 10; han dicho 1 frase más que en la grabación de octubre. GG ha tenido problemas con la tutora, los padres lo defienden y parece haber perdido el interés. Ha dicho 10 frases, como en la anterior grabación. Las primeras frases que ha dicho han sido incorrectas; ha ido mejorando a medida que avanzaba la presentación. MI se ha esforzado bastante y ha construido buenas frases pese a su bajo nivel. Ha dicho 13 frases (aunque él cambia dos pensando que están incompletas porque les falta la prep+N); en la anterior grabación sólo dijo 6. Índice de referencia: 0,115.

2. Hay siete errores de léxico: *table* por *bin* y por *cupboard*; *pencil* por *pencil sharpener*; *sunny* por *sun*; *whiteboard* por *blackboard* (2 veces); palabra inventada por *schoolbag*,
3. Las dos chicas han hablado con fluidez; los dos chicos son los que más han hablado a golpes de voz, los únicos que han hecho repeticiones y los que han alargado alguna letra más a menudo. Las repeticiones han sido seis y todas por inseguridad o buscando algo que decir. En total hay 8 alargamientos; 6 de vocales y 2 de consonantes (“s” y “n”). Una estrategia positiva que usa MI cuando empieza y no sabe seguir es cambiar de elemento y construir otra frase. Cabe destacar que no ha habido silencios entre frases hasta los 3 minutos y 36 segundos; en la grabación de octubre, los silencios empezaron a los 36 segundos.
4. Ha habido cuatro errores de pronunciación en palabras que se han trabajado: *turkey*, *pencil case*, *rubber* y *bird*.
5. Hay cinco reparaciones: 4 son por parte de los dos chicos y 3 de ellas son incorrectas (MI repara la pronunciación de *rubber* la cual había pronunciado correctamente). MI repara *in* por *on* y NG repara *there is* por *there are*.
6. Las estrategias de interacción no son para ayudarse, sino para darse paso a la hora de hablar. NG es la que lleva la voz cantante y la que va diciendo quién tiene que hablar. MI y GG no se llevan bien con nadie del grupo, ni siquiera entre ellos.
7. No ha habido ningún tipo de creatividad. Todo lo dicho se ha trabajado en clase y han usado las palabras más trabajadas.
8. Referente a la complejidad sintáctica, cabe destacar que las dos niñas usan *There's* -la forma contraída-, que no usaron en la anterior grabación. La estructura sintáctica más usada ha sido *There is/are+N+prep+N* (29 veces). También la han usado sin la preposición: *There is+N*

(10 veces); *There are* +N (3 veces). Finalmente han usado 2 veces S+V+adj. Ha habido 10 errores en el uso del singular y el plural, tanto de sustantivos como de verbos.

9. GG está muy nervioso durante toda la grabación: mira al suelo, busca el apoyo con la mirada de NG, se ríe, se toca la cara. NG va dirigiendo a todos. AT se desvincula del grupo. MI es el que muestra más interés y eso me alegra.

#### **4. Rectangle group**

En la grabación de octubre salieron en primer lugar.

1. Han tardado 4 minutos y 37 segundos y han dicho 33 frases. Respecto a la grabación de octubre, han dicho más del doble de frases en el mismo tiempo y la gran mayoría son correctas. PJ y NL han dicho 10 frases; CM ha dicho 9; GJ ha dicho 4 y ha hecho dos intentos. Índice de referencia: 0,132.
2. Dos alumnos han cometido el mismo error en 4 ocasiones: decir *stapler* en lugar de *table*. GJ lo ha copiado de CM. Han aprendido la palabra *stapler* durante el curso y las han mezclado. Una alumna ha dicho *school* por *schoolbag*. CM no recuerda *cupboard* y deja la frase a medias. PJ quería decir *pencil case* pero al no recordarlo lo cambia por *table*.
3. La fluidez ha mejorado mucho. El tiempo invertido en decir una frase ha sido menor y hablaban uno detrás del otro. A medida que avanzaba la presentación oral, ha habido más golpes de voz. Sólo ha habido silencios en dos ocasiones, cuando le tocaba hablar a GJ. Es muy inseguro y no le gusta hablar en público. NL ha hablado flojito en varias ocasiones. Han alargado la vocal de *the* en 4 ocasiones y han repetido el inicio en 3 ocasiones. Cuando no sabían alguna palabra han buscado otra alternativa, excepto en una ocasión que CM se ha quedado en silencio.
4. La pronunciación ha sido correcta en todas las intervenciones.
5. Ha habido dos reparaciones: una chica iba a decir *window* y se ha dado cuenta del error y ha rectificado antes de finalizar la palabra; otra chica no sabía una palabra y en lugar de pararse ha dicho otra frase que sí sabía.
6. La interacción se ha producido en momentos de duda como por ejemplo diciendo la frase como una interrogación o buscando la aprobación de los compañeros con la mirada. PJ ha hecho el movimiento de las manos buscando la preposición en una ocasión.

7. Respecto a la creatividad, hay un intento en la primera intervención de hacer una frase diferente, aunque es incorrecta (*In the board is draw the body*). Todo lo que han dicho lo hemos hecho en clase.
8. 25 de las frases siguen la misma estructura: S+V+prep+N. Hay dos frases con *There are+N+prep+N*. En las intervenciones de octubre no incluían *prep+N* en esta estructura. GJ, el niño con deficiencia auditiva, no dice ninguna frase correctamente y todas las empieza con “*Is a...*”, pero intenta participar. En la grabación de octubre sólo dijo una frase, a diferencia de ahora que ha dicho 4 y ha hecho 2 intentos más. Respecto a los fallos, en tres frases CM no ha dicho el verbo *is*; en dos frases PJ ha dicho *it's* por *is*; en dos frases CM ha dicho el nombre en singular cuando en el dibujo aparecen dos elementos. Han usado mucho más léxico y más preposiciones diferentes que en la primera grabación.
9. Estaban mucho más relajados que durante la primera grabación y no han mirado a la cámara ni una sola vez; estaban concentrados en el dibujo y en decir el máximo número de frases.

### 5. *Square group*

En la grabación de octubre salieron en sexto y último lugar.

1. La grabación ha durado 3 minutos y 52 segundos y han dicho 34 frases. Respecto la primera grabación, han dicho 8 frases más en un minuto menos de tiempo. La diferencia importante es que en la presentación oral de octubre hablaban prácticamente todo el tiempo dos de los cuatro miembros del grupo; en esta ocasión, han hablado todos por un igual. SO y JM han dicho 9 frases y FG y YG han dicho 8. Este grupo ha tenido problemas de relación. Al principio, la chica se quejaba de que los tres chicos no querían trabajar y ella tenía que hacerlo todo. He trabajado mucho con ellos a lo largo del curso para mejorar su relación y, poco a poco, se han sentido más cómodos. FG y YG les gustaba estar juntos porque son muy amigos, aunque más que beneficiarse el uno del otro, se perjudicaban. YG ha tenido algunas faltas de asistencia a lo largo del curso: ha faltado a la clase de inglés 11 veces, 4 de las cuales eran durante el juego de *agents'*. Quizás no parezcan muchas faltas, pero el problema es que él tampoco tenía interés en preguntar lo que se había hecho y, cuando asistía a clase, estaba bastante perdido, sin seguir el hilo de lo que hacíamos. Índice de referencia: 0,103.
2. Ha habido 4 errores de léxico: *cupboard* por *table/desk*; *blackboard* por *cupboard*; *pencil* por *table/desk*; *in the baby* por *a baby*.
3. En la grabación de octubre, el primer silencio tuvo lugar a los 29 segundos y hubieron numerosos más. En esta ocasión no ha habido ni un silencio; cuando buscaban que decir, en

lugar de silencios alargaban la “e” en *the* (13 veces), la “a” (2 veces) o “em”/“eee” al inicio (5 veces).

4. Ha habido 9 errores de pronunciación, 4 de ellos en la palabra *open*. Algunas letras de palabras muy trabajadas se han pronunciado como se escriben: *tomato*, *open* (4 veces), *bird*, *cupboard*, *turkey*. SO ha pronunciado *ruler* con la pronunciación de *rubber*, la cual aparecía en la misma frase: *The rubber is next to the triangle ruler*.
5. Ha habido cuatro reparaciones: *boygirl* por *one boy and one girl*; *on* por *in*; otra en la cual un alumno ha susurrado la respuesta correcta a otro porque lo empezaba a decir mal (*black...* por *cupboard*); un alumno ha cambiado la frase por otra porque no sabía una palabra.
6. Se han buscado con la mirada cuando no sabían una palabra y el compañero/a ha susurrado la respuesta. Otra estrategia ha sido señalar algún elemento del dibujo cuando alguien lo miraba diciendo *Theee...*, buscando algo que decir.
7. No ha habido creatividad.
8. La complejidad sintáctica ha sido mayor que en la anterior grabación. La estructura más usada ha sido S+V+prep+N (26 veces). Han usado también: S+V+adj (5 veces); *There are*+N (2 veces) y *There is*+N (1 vez, aunque la frase debería haber sido en plural). Siguen mostrando problemas con el singular/plural: las 8 frases que siguen este esquema las han dicho en singular, aun cuando el sujeto fuera plural (*The tomatoes is on the table*). También han incluido, en cinco ocasiones, adjetivos delante del nombre (4 calificativos y un numeral). En cinco frases, han dicho *it's* por *is* y en una no se ha usado el verbo; todos estos errores los ha cometido YG, alumno que ha faltado bastante a clase.
9. Los tres chicos han estado bastante relajados y hablando cuando les tocaba; creo que se han sentido bastante cómodos. En cambio, la chica creo que estaba bastante nerviosa: cada vez que ella finalizaba una frase, se tocaba la nuca, como un acto reflejo; también se ha mordido las uñas en alguna ocasión.

## **6. Triangle group**

En la grabación de octubre salieron en segundo lugar.

1. La grabación ha durado 3 minutos y 12 segundos. Ha sido el último grupo, había bastante ruido externo y los compañeros de la clase ya empezaban a hablar. Han dicho 33 frases, el doble que en octubre y en menos tiempo. AA ha dicho 11 frases; AB, 12; BI, 10. BI ha



aumentado su participación respecto a octubre (sólo dijo 6 frases). Índice de referencia: 0,094.

2. Ha habido tres errores de léxico: *tomato* por *potato*; *cup* por *cupboard* (aunque no lo he escuchado bien); *sunny* por *sun* (cada día decimos el tiempo y supongo que la frase *It's sunny* los ha marcado bastante).
3. Al principio, el discurso era muy fluido: los tres iban diciendo frases alternativamente sin ningún tipo de pausa. Más tarde, BI ha ido bajando el volumen de su voz y, finalmente, ha habido silencios delante de sus frases. Si lo comparamos con la anterior grabación, BI ha mejorado mucho: la duración de sus frases ha sido menor, no ha habido repeticiones, ha sido capaz de decir frases sin la ayuda constante de sus compañeros y no ha ido repitiendo lo que decía su compañero. AA me ha sorprendido porque también ha ido disminuyendo su volumen y, al mismo tiempo, incrementando su velocidad y eso ha dificultado entenderla en algún momento. Parece que se haya ido poniendo más nerviosa a medida que transcurría la presentación oral. Era la hora de terminar la clase y supongo que eso también ha influido. Ha habido dos repeticiones de *the* al inicio de la frase con alargamiento de vocal incluido.
4. La pronunciación ha sido correcta, a excepción de un par de palabras que han dicho incorrectamente: *turkey* y *wall*. Ambas palabras se han trabajado en clase y no deberían suponer un problema.
5. Hay una reparación cuando AB va a decir *wardrobe* pero antes de terminar la palabra rectifica y dice correctamente *cupboard*.
6. En la primera grabación, BI buscaba con la mirada constantemente a AB y éste le decía la frase; en esta ocasión, BI no ha buscado a AB con la mirada y una vez que AB iba a decirle la respuesta, BI lo ha ignorado y ha dicho él la frase.
7. Respecto a la creatividad, no han dicho nada que no hayamos hecho en clase, pero sí que han usado 4 tipos de estructuras sintácticas diferentes y, en tres ocasiones, AA ha usado un adjetivo calificativo o numeral delante del nombre.
8. La estructura que más han usado ha sido S+V+prep+N (en 28 ocasiones). Además han usado dos veces *There are*+N+prep+N, dos veces N+V+adj y una vez el *present continuous* (aunque le ha faltado *is*). Ha habido dos errores en el uso de la preposición *on* (han dicho *in*) y cinco errores en el uso del plural (4 veces han usado *is* por *are* y 1 vez han dicho el nombre en singular cuando en el dibujo aparecen dos). Han usado mucho más vocabulario que en la primera grabación.

9. Durante toda la grabación se les ve bastante relajados; miran al dibujo y miran al frente indistintamente y no se les ve especialmente nerviosos, excepto hacia el final que han bajado el volumen y han acelerado las frases, supongo que por la falta de tiempo. En dos ocasiones, BI pone cara de extrañado porque no está muy seguro de si lo ha dicho correctamente. En tres ocasiones, le he hecho repetir las frases porque su volumen era muy bajo.

#### **5.3.1.4. Resultados conjuntos de las grabaciones de salida**

Todos los grupos han dicho un número elevado de frases; tres de ellos han doblado el número de frases dichas en la grabación de octubre. Ha habido mucha variedad de estructuras sintácticas y la complejidad y corrección de las mismas ha aumentado considerablemente. Todos los alumnos, excepto uno, han participado más equitativamente y han aumentado el número de intervenciones. El alumno que tiene una deficiencia auditiva ha aumentado su participación pero ha intervenido en menos ocasiones que sus compañeros.

El léxico ha aumentado mucho: han incluido muchas de las palabras trabajadas con el juego. Ha habido errores, pero han arriesgado mucho más, con más palabras de vocabulario y con adjetivos que modificaran al nombre. Un error que se ha repetido varias veces ha sido el uso de *sunny* por *sun*. Cada día hacemos el tiempo y la mayoría de días decimos *It's sunny*; supongo que el error les viene por aquí. *Cupboard* ha sido otro de los errores más comunes, tanto en su pronunciación como en el uso de *table* en su lugar. También me ha llamado la atención el uso de *stapler* (palabra aprendida con el juego) por parte de dos compañeros (uno a imitado al otro) en lugar de *table*, por proximidad en la pronunciación. La mayoría de veces que no conocían una palabra, cambiaban la frase por otra conocida, sin largos silencios.

La fluidez ha sido buena. Las intervenciones de cada alumno han sido breves, pocos han hablado a golpes de voz y sólo tres alumnos han hecho silencio dentro de las frases. Cuando un alumno desconocía alguna palabra, en lugar de quedarse en silencio, alargaba alguna letra -vocales en su mayoría-, repetía el inicio de la frase o cambiaba toda la frase. Dos grupos son los que más han alargado las letras: *circle group*, que ha sido el primero en hacer la presentación oral, y *square group* especialmente por parte de dos alumnos, uno que ha faltado bastante y otra que estaba muy nerviosa. Los silencios que ha habido entre las diferentes intervenciones se han producido a partir de la mitad de las presentaciones orales. Cabe destacar que dos grupos no han hecho silencios y un grupo ha hecho uno. Otros dos han hecho cuatro silencios; *circle group* ha empezado a hacerlos al desconcentrarse después de que un alumno dijera una palabra en castellano porque no la sabía y todos rieran. *Diamond group* ha hecho 10 silencios, los mismos que en la primera grabación pero

con una gran diferencia: en octubre los silencios eran prácticamente después de cada intervención y en junio, con casi el doble de frases dichas, los silencios se producían después de varias intervenciones.

Dos grupos no han cometido ningún error de pronunciación. Las palabras mal pronunciadas por los otros grupos se han repetido a menudo (*turkey, bird, open, cupboard*, confusión entre *rubber* y *ruler*). A menudo han ido probando diferentes pronunciaciones; parece que ya van asimilando que el inglés no se pronuncia tal y como se escribe. Me han llamado la atención gratamente las dos chicas del *circle group* porque han pronunciado las “t” con la pronunciación inglesa, algo que hemos trabajado a lo largo del curso.

Ha habido 21 reparaciones de las cuales 5 no han sido correctas. Todos los grupos han hecho alguna reparación: 5 han sido de vocabulario; 4 de preposiciones; 3 rectificando el uso de singular/plural; 3 han cambiado la frase por otra; 1 ha rectificado una frase dicha por otra compañera, la cual me ha alegrado porque es una alumna de nivel bajo.

Respecto a las estrategias de interacción, se han mirado básicamente para dar paso al turno o para buscar la aprobación. Han susurrado entre ellos para ayudarse y decir la respuesta correcta al compañero que no la supiera. También han señalado algún objeto para ayudar a algún alumno que no sabía que decir. BI ha rechazado la ayuda de sus compañeros porque quería decirlo él. Una alumna ha gesticulado las preposiciones en una ocasión para encontrar la correcta.

Referente a la creatividad, se han usado palabras como *carpet* o *necklace* no usadas en clase. Asimismo ha habido diversos intentos de creatividad, aunque no fueran correctos, como decir *market* por *doorframe*, la frase *In the board is draw the body* o el uso del enclítico posesivo *bag's boy*. Resalta la mayor complejidad de frases y los diferentes tipos usados, explicados a continuación.

Las estructuras sintácticas han sido variadas. Todos los grupos han usado varias de ellas y en numerosas ocasiones incluyendo adjetivos calificativos, numerales o cuantitativos que modificaban a un sustantivo. Destaca la inclusión de prep+N en muchas de las frases que empezaban con *There is/are+N*. Un grupo ha usado la contracción *There's*, otro ha usado el verbo *has got* y en 4 ocasiones han usado la preposición *of* como posesivo. También han usado más variedad de preposiciones y mucho más léxico. Respecto a los errores, dos alumnos de un mismo grupo se han equivocado en el uso de una preposición (*between* por *behind*), tres alumnos han usado *it's* por *is* y cuatro no han dicho el verbo. Un error que aparece continuamente es el mal uso del singular y el

plural; básicamente dicen un objeto en singular pero en el dibujo aparecen dos o usan *is* en lugar de *are*.

El lenguaje corporal de 18 de ellos denota que están relajados y tranquilos. Miran continuamente al dibujo para buscar frases que decir y, si miran a la cámara, lo hacen con naturalidad. Sólo 5 alumnos se muestran tensos: GJ y YG se muestran inseguros; GG está nervioso hasta la mitad de la intervención; SO se muestra bastante nerviosa; NL habla flojo. Dos alumnos más hablan flojo a medida que avanzan sus intervenciones; los dos son del mismo grupo, son el último grupo en salir y es casi la hora de finalizar la clase.

### 5.3.1.5. Comparativa entre las grabaciones de inicio y de salida

Tal y como muestra la tabla, el número de frases se ha incrementado en todos los grupos y se ha doblado en tres de ellos. Los índices de referencia muestran la relación entre el tiempo transcurrido y el número de frases dichas, siendo estos índices menores en la grabación de junio. Sólo es a la inversa en el caso de *star group*, pero hay que tener en cuenta otras variables. Todas las frases dichas en octubre fueron muy sencillas y repitiendo la estructura de las intervenciones anteriores. En junio, sin embargo, las frases fueron más complejas, más correctas y había más variedad de estructuras sintácticas. Asimismo, el número de intervenciones en junio es equitativo entre los miembros del grupo -excepto en el caso del alumno con deficiencia auditiva-, a diferencia de la grabación de octubre donde participan mucho más unos alumnos que otros, especialmente los de nivel alto.

	Octubre			Junio		
	Duración	Número de frases	Índice de referencia	Duración	Número de frases	Índice de referencia
<i>Rectangle group</i>	4'45"	15	0,316	4'37"	33	0,139
<i>Triangle group</i>	4'33"	16	0,284	3'12"	33	0,096
<i>Diamond group</i>	4'25"	29	0,152	5'08"	56	0,091
<i>Star group</i>	3'40"	35	0,104	5'10"	44	0,117
<i>Circle group</i>	4'50"	35	0,138	4'33"	39	0,116
<i>Square group</i>	5'03"	26	0,194	3'52"	34	0,113

Tabla 5-1: Comparativa entre las grabaciones de inicio y salida de 5ºA (duración/número de frases)

El léxico que aparece en octubre es siempre el mismo; hay poca variedad entre los grupos. En junio, al aumentar el número de frases, también se incrementa el vocabulario usado. Hay errores de ambas grabaciones, aunque en junio usan palabras menos frecuentes y hasta se atreven a inventar alguna.

La fluidez varía bastante de una grabación a otra. En octubre, muchos de los alumnos hablan a golpes de voz, incluyen silencios dentro de sus intervenciones, alargan vocales, dejan frases a medias y buscan la ayuda de sus compañeros con la mirada. También hay numerosos silencios entre las intervenciones, llegando un grupo a decir una frase y hacer pausa y así sucesivamente a lo largo de la presentación oral. Estas pausas se producen desde el inicio. Cuando los silencios se alargaban en el tiempo, un alumno de nivel alto solía hacer una intervención. El volumen de voz es bastante bajo en general y muy bajo por parte de tres alumnas a las que es difícil oír. En junio, las intervenciones se suceden una tras otra, pocos alumnos hablan a golpes de voz y sólo 3 alumnos hacen silencios dentro de su intervención. Si desconocían o no recordaban una palabra, no se quedaban en silencio sino que buscaban otras estrategias como alargar letras, repetir el inicio de la frase o cambiarla directamente. Los silencios entre intervenciones han disminuido; básicamente los han hecho tres grupos. Dos de ellos han hecho cuatro a partir de la mitad de la intervención, a diferencia de las grabaciones de octubre que ya aparecían desde el principio. El grupo que más silencios ha hecho, 10, ha sido el grupo que más frases ha dicho, 56.

Ha habido errores de pronunciación tanto en octubre como en junio. En octubre, la mayoría de ellos se deben a decir las palabras tal y como se escriben; en junio hay palabras que las dicen de hasta tres maneras diferentes, acercándose al hecho de que en inglés no se pronuncia como se escribe. Un grupo, incluso, ha incluido la pronunciación inglesa de la “t”.

El total de reparaciones en octubre fue de 17, aunque sólo 12 fueron correctas. Todos los grupos excepto uno hicieron alguna. Lo que más repararon fueron preposiciones. En junio hubo 21 reparaciones, 16 correctas. Todos los grupos repararon y hubo más variedad: vocabulario, preposiciones, uso del singular/plural, inicio de frases. Los alumnos que reparan en ambas grabaciones son los de nivel más alto.

Los susurros y las miradas son estrategias de interacción que aparecen en ambos casos, pero con intención diferente. En octubre, al no sucederse las intervenciones, hay muchas miradas. Los que participan están agobiados y buscan a los que les toca hablar; los que no saben que decir buscan con la mirada a los compañeros que más saben para que los ayuden. Los susurros se producen si los pide el alumno que está hablando. En junio, las miradas son simplemente para dar paso a la siguiente persona y los susurros salen espontáneamente de los compañeros hacia el que está hablando para ayudarlo; hay un alumno que incluso rechaza el susurro porque quiere participar sin ayuda. En octubre gesticulan más para averiguar la preposición correcta; en junio usan más preposiciones y sólo hay una gesticulación porque las tienen interiorizadas.

La única creatividad que hay en octubre es el uso de una palabra no estudiada en clase y alguna estructura sintáctica diferente de las usadas por los otros grupos. Un grupo hace creatividad negativa al variar el orden natural de una frase, provocando numerosos errores en sus intervenciones. En junio aparecen dos palabras no estudiadas en clase, más complejidad sintáctica, el uso del posesivo, el uso de adjetivos calificativos y numerales que modifican al nombre, una comparación y más variedad de preposiciones.

En octubre, los grupos se habían preparado una estructura sintáctica y era la que todos decían, fuera o no correcta. Hay poca variedad de tipos de estructuras dentro de las intervenciones de cada grupo y las frases presentan numerosos errores en el uso de *it's* por *is*, el no uso del verbo y el mal uso del singular y plural. En junio, los alumnos van participando uno tras otro sin tener siempre en cuenta la intervención anterior, es decir, aparecen diferentes estructuras sintácticas procedentes de diferentes alumnos y en diferentes intervenciones. Las frases usadas son más variadas, más complejas e incluyendo prep+N a la estructura *There is/are*, algo que no aparecía en octubre. También incluyen en ocasiones adjetivos calificativos, cuantitativos o numerales modificando a algún sustantivo. Se usan posesivos y alguna contracción. Las frases son bastante correctas: sólo en 4 ocasiones no dicen el verbo y 3 alumnos dicen *it's* por *is*. Siguen habiendo numerosos errores en el uso del singular y plural, tanto de nombres como de verbos. Hay una gran variedad de léxico y de diferentes preposiciones.

El lenguaje corporal de los alumnos en la primera grabación muestra que están muy nerviosos y no pueden prescindir de la cámara que les está grabando: se balancean, miran de un lado a otro constantemente (dibujo, compañeros, cámara, suelo, a mí) y su volumen de voz es muy bajo, en algunas ocasiones inaudible. En junio, la mayoría están concentrados mirando al dibujo para poder intervenir y, si miran a la cámara, no se cohíben por su presencia. Hay cinco que no están relajados: dos se muestran inseguros, otros dos están nerviosos y una habla flojo.

### **5.3.2. Grabaciones de la clase de 5ºB**

#### **5.3.2.1. Análisis de las grabaciones de inicio**

##### ***1. Triangle group***

1. La grabación ha durado 6 minutos y 37 segundos y han dicho 33 frases diferentes. Han dicho 38 frases pero 5 son repetidas. De las 33 restantes sólo 6 son correctas y dos más casi. ST ha dicho 10 frases aunque todas incorrectas; IG ha dicho 9; MS, 10; NN, 9. Son el primer grupo y supongo que eso les crea más nerviosismo, pero esperaba más de las dos chicas de este grupo ya que su nivel de inglés es alto. Índice de referencia: 0,193.

2. Hay 7 errores de léxico. ST se inventa las palabras (tiza, patata, perro) o repite lo que oye sea o no correcto (tomato, girl). Cuando tiene que señalar, no sabe hacerlo porque no sabe lo que dice. También hace preguntas en español. Un alumno dice *sunny* en lugar de *sun* o de *It's sunny* y una alumna dice *calendari* -en catalán- por *calendar*.
3. No hay fluidez. Las frases las dicen a golpes de voz, sin entonación. Hay 4 alargamientos de vocal y 12 repeticiones (en 8 repiten el inicio de la frase; en 3 la frase entera; en 1 la palabra). Hay pausas dentro de las frases, especialmente largos en el turno de ST, y también hay silencios entre las intervenciones cuando le toca a ST. Siguen los turnos a raja tabla y nadie interviene si no le toca según el orden preestablecido.
4. Hay 7 errores en la pronunciación, aunque si contamos las repeticiones, serían 11. ST pronuncia 5 veces *there* como [de]. La palabra *mouse* la pronuncian de tres formas diferentes: correctamente, como *mouth* y como *nose*. Otros errores indicados en la transcripción son *orange tomato*, *small* o *notebook*.
5. No hay reparación. Sólo le dicen lo que tienen que decir a ST después de largos silencios y él lo repite con mayor o menor acierto.
6. La única estrategia de interacción que aparece son las miradas cuando no se sabe algo.
7. La única creatividad respecto a las estructuras sintácticas que usan es decir la hora y usar adjetivos numerales en 5 ocasiones.
8. Han usado 30 veces la estructura *There are+N* y una vez la misma estructura seguida de *prep+N*, aunque en 25 ocasiones debería haber sido en singular (*There is a*). IG ha dicho dos frases correctas y con otras estructuras: *It's half past one* y *The mouse is under the table*. En 5 ocasiones han incluido un adjetivo numeral a la frase *There are+adj+N*. No ha habido complejidad léxica.
9. Estaban bastante tensos. Después de cada intervención miraban a la cámara, buscando aprobación. Mientras hablaba ST, las dos chicas miraban a la cámara; MS se tocaba las manos y, cuando se cansaba de esperar, susurraba la respuesta a ST.

## **2. Square group**

1. La grabación ha durado 5 minutos y 56 segundos y han dicho 23 frases. Todo el peso lo han llevado las dos chicas: MB ha dicho 10 frases y AO, 9. MG ha dicho “una” única frase. IR ha dicho tres frases, pero ninguna correcta. Índice de referencia: 0,115.
2. Ha habido tres errores de léxico, todos por parte de IR. Se ha inventado dos palabras: creo que en las dos ocasiones quería decir “suelo” y en la tercera ocasión que ha hablado, no sabía decir “mesa” en inglés.

3. Las dos chicas han dicho las frases rápidamente pero a golpes de voz. Han alargado la “e” en *the*, sobre todo AO, quien también ha repetido *the* en dos ocasiones al inicio de la frase. Los silencios entre frases han aparecido desde el primer momento y han sido numerosos y largos.
4. Sólo ha habido un error de pronunciación. Las dos chicas pronuncian con acento inglés. MB ha tenido un pequeño error en *cupboard*.
5. IR ha reparado *pen* por *colour*. AO ha mirado hacia el *cupboard* de la clase donde hay escrita la palabra para decirla.
6. La única estrategia de interacción ha sido cuando MB apoyaba positivamente a MG, asintiendo con la cabeza cuando ha dicho su frase. MB y AO han susurrado entre ellas y se han mirado en diversas ocasiones durante los largos silencios.
7. La única frase con creatividad ha sido por parte de MB: *The cupboard door is open*.
8. La mayoría de las frases, 21, han seguido la estructura: S+V+prep+N. Ha habido 5 errores: en 3 frases han dicho *is* en lugar de *are* y en 2 más *it's* por *is*. Una frase ha seguido la estructura S+V+adj, el único adjetivo que han usado. AO ha dicho *orange* en singular cuando hay dos en la lámina. Respecto a la complejidad, han usado variedad de preposiciones (*in, on, under, behind, next to*) y de vocabulario (*bin, strawberries, notebook, bird*).
9. MB es la que está menos nerviosa. AO mira a la cámara a menudo, primero se pone la mano en la boca y más tarde juega con su pelo. IR está todo el tiempo de espaldas a la cámara, mirando el dibujo. En sus escasas intervenciones habla muy flojo. MG está nervioso tapándose la cara cuando no se acuerda de lo que debe decir. A los 3 minutos y 40 segundos, se saca algo del bolsillo. Primero empieza a molestar a IR, pero como éste lo ignora, sigue el resto de la grabación jugando con el objeto que ha cogido (no sé que es) y se desentiende de la presentación.

### 3. *Star group*

1. La grabación ha durado 5 minutos y 5 segundos y han dicho 29 frases bastante correctas. Este grupo me ha sorprendido gratamente, especialmente los dos con nivel más bajo, KM y ZG; se nota que han hecho un buen trabajo de preparación en grupo. ZG, KM y VG han dicho 7 frases; CG ha dicho una más, 8. Índice de referencia: 0,189.
2. Ha habido dos errores en el léxico: *door* (ha dicho algo parecido a *dog*) y *turkey* (ha dicho gallina en español, aunque es un pavo) .



3. Respecto a la fluidez, han dicho muchas frases a golpes de voz y con algunas pausas internas, especialmente para pensar. En varias ocasiones, han dicho *There are* -inicio estándar para la mayoría de las frases- y han hecho una pausa para buscar en el dibujo algo que decir. También ha habido repeticiones de palabras a principio y dentro de la frase, sobre todo de preposiciones y artículos. En tres ocasiones han alargado la vocal del artículo *the*. La primera pausa entre frases ha llegado al minuto y 10 segundos. Las pausas han sido por parte de los dos alumnos con nivel más bajo.
4. Ha habido ocho errores en la pronunciación de las palabras, señaladas en el texto: *fruits, tomato, the* (dos veces), *window, cupboard, door, open*.
5. Ha habido 9 reparaciones: en 4 ocasiones han reparado el inicio de la frase; en 3 ocasiones han reparado los artículos; en 1 ocasión una preposición; en 1 ocasión la pronunciación de *the*.
6. Como estrategias de interacción se pueden considerar los susurros y las miradas entre ellos. Tenían muy claros los turnos de palabra y los han respetado. Una alumna ha hecho el movimiento de las manos para encontrar la preposición *behind*.
7. Referente a la creatividad, CG ha dicho *workbook*, palabra que no usamos en clase (usamos *activity book*). Este año ha empezado a estudiar inglés extra-escolar y supongo que la usan allí. VG ha dicho la frase *I can see a door open*. Hemos trabajado *I can see* en cursos anteriores pero que todavía no la hemos usado este año; este alumno también hace inglés extra-escolar y es posible que jueguen a menudo con esta estructura.
8. La estructura sintáctica que más han usado ha sido *There is/are+N+(prep+N)*. La han dicho 18 veces completa en plural, 3 veces en plural sin la última parte, 5 veces completa en singular y 2 veces en plural sin la última parte. La única frase diferente ha sido la mencionada anteriormente con *I can see*. Ha habido varios errores en el uso del singular y plural: 8 veces han usado *are* por *is* y 2 veces han dicho el sustantivo en singular cuando en la lámina aparecen más (*chair, orange*). KM ha dicho 7 frases; en 5 de ellas ha añadido *it's* a frases con *There is/are* (*There are it's a chair*). No ha habido gran complejidad en el vocabulario usado. Las preposiciones más usadas han sido *in, on, under*, aunque han usado *next to* y *behind* una vez cada una.
9. La que muestra más su nerviosismo es ZG, que se aparta y baja la mirada varias veces después de hablar. KM se pasa la mayor parte de la grabación de espaldas a la cámara y de vez en cuando se pone el dedo en la boca; VG se desespera con él en varias ocasiones. VG y CG miran al dibujo y a la cámara.

#### 4. Circle group

1. La grabación ha durado 4 minutos y 48 segundos y han dicho 25 frases y cinco sujetos. AM ha dicho 8 frases y VZ,7. AB ha dicho 6, 2 de las cuales no eran nada correctas, y 2 sujetos, la primera parte de la frase. LH ha dicho 4 frases y 3 sujetos. Índice de referencia: 0,179.
2. Hay cinco errores de léxico: *bagschool* por *schoolbag*, *pen* por *schoolbag*, *duck* por *colors*, *sunny* por *sun*. Tres de los cuatro errores han sido dichos por el alumno de nivel más bajo. Una alumna ha dicho *The dark girl* y no sé bien a qué se refería con el adjetivo *dark*.
3. No ha habido fluidez. Las frases se han dicho palabra por palabra, a golpes de voz. Han alargado la vocal del artículo en 7 ocasiones y han repetido las palabras del inicio de la frase o del medio en 8 ocasiones. Los silencios entre intervenciones han sido abundantes; el primero ha tenido lugar a los 22 segundos de grabación.
4. Los errores de pronunciación han sido 5. Dos alumnos han pronunciado diferente pero erróneamente la palabra *cupboard*. *Tomato*, *dog* y *rubber* han sido los otros errores, señalados en el texto.
5. Hay tres reparaciones. Una es de pronunciación: VZ empieza diciendo la palabra *potato* como [pota] (imagino que iba a decir [potato]) y rectifica y la dice correctamente: [poteitou]. Otra es el cambio del inicio (*It's* por *The rabbit*). La última es de una preposición (*in* por *next to*).
6. La única interacción que ha habido ha sido cuando AB ha dicho *duck* señalando los colores y AM le ha señalado el pato. AB ha señalado entonces al pato pero la frase que ha dicho seguía relacionada con los colores. No ha habido entendimiento.
7. Respecto a la creatividad, me ha sorprendido el adjetivo *dark*; lo usamos en clase con los colores (*dark/light colors*), pero no en el contexto en el que ha sido usado y no estoy segura del significado que la alumna quería darle (*The dark girl*). Ha sido el único grupo en las dos clases de quinto en decir *oranges* en plural.
8. Excepto la primera y las dos últimas frases, el resto han seguido el esquema S+V+prep+N. La primera ha sido la hora, la penúltima ha sido con *There are+N* y, en la última, AB ha imitado este modelo pero con una frase errónea (*There are a sunny*). AB ha usado *it's* por *is* o *there is* en 4 ocasiones. Ha habido 7 errores en el uso de singular y plural: Han dicho 4 sujetos en plural pero han usado *is* (2 veces) o no han dicho el verbo (2 veces más); han dicho 3 sustantivos en singular cuando en la lámina hay más de uno (*potatoes*, *bananas* (2 veces)). Un error curioso ha sido el de LH que ha dicho *horses* y no sé si lo ha dicho pensando en plural -cosa que dudo porque sólo hay un caballo- o lo ha dicho como *horse's*

aunque ha repetido *is*. AB me ha sorprendido gratamente: su nivel es bajo pero se ha esforzado mucho y lo ha hecho bastante bien. Ha intentado decir frases y, aunque no siempre eran del todo correctas, ha demostrado que había trabajado mucho con su grupo.

9. Han estado bastante nerviosos durante toda la grabación. LH ha balanceado el cuerpo constantemente; AB ha estado con las manos en los bolsillos; VZ ha estado tirándose de los bajos del jersey y AM no ha parado con las manos (en el bolsillo, rascándose). No sabían dónde mirar cuando no era su turno.

### 5. *Diamond group*

1. La grabación ha durado 4 minutos y han dicho 24 frases, la mayoría de ellas sencillas. Los 4 miembros han dicho 6 frases cada uno. Índice de referencia: 0,166.
2. Ha habido 3 errores de léxico: confusión entre *dog* y *door*; *chicken* por *turkey*; *sunny* por *sun*.
3. No ha habido fluidez. Han hablado a golpes de voz y con numerosas pausas dentro de las frases por parte de AA y, avanzada la presentación oral, también por parte de IV y ED. Los silencios entre frases se han concentrado al principio y final de la exposición. En 3 ocasiones han repetido el inicio de la frase y en 6 ocasiones han alargado alguna letra, sobre todo las vocales de los determinantes. A los 2 minutos y 46 segundos he tenido que parar la grabación porque ST estaba haciendo tonterías y ruidos. Al reanudarla, no he apreciado cambios en su fluidez.
4. Ha habido 4 errores de pronunciación: *open*, *dog*, *duck*, *two*, señaladas en la transcripción.
5. Ha habido 3 reparaciones, 2 de las cuales han sido correctas: Han reparado *There are* por *There is* y *kitchen* por *chicken*. AA ha reparado la pronunciación de *duck* pero ambas veces fueron incorrectas; en la segunda intentó decirlo con acento inglés, enfatizándolo. También AA, en sus 3 primeras intervenciones ha dicho *Is...there is/are...* No sé si interpretarlo como una reparación o como un error suyo. Después de estas tres intervenciones, ya no lo dice más.
6. Respecto a la interacción, RT, el que tiene un nivel de inglés más alto, ha susurrado algunas respuestas y ha señalado los dibujos adecuados a AA.
7. Respecto a la creatividad, creo que IV se ha inventado una palabra: *school books* (los llamamos *class books*). ED ha dicho *They have two bananas*, aunque no estoy convencida de que supiera lo que decía; si se refería a la chica, debería haber dicho *She has...*
8. Han usado 21 veces la estructura sintáctica *There is/are+N* y en 2 de las cuales le han añadido prep+N. En 9 ocasiones han dicho *are* cuando debía ser *is*, en singular. En 4

ocasiones han añadido el artículo indeterminado “a” delante de sustantivos en plural. Han usado adjetivos numerales modificando al nombre 5 veces. No ha habido complejidad sintáctica ni en el léxico. El vocabulario usado ha sido siempre el mismo y han usado pocos adjetivos y pocas preposiciones. Hay incluso un error de lectura cuando dicen *a gorilla families* en lugar de lo que hay escrito *gorilla's family*.

9. A todos se les nota nerviosos. RT me ha sorprendido negativamente. Es un niño con un nivel muy alto de inglés pero ha estado muy nervioso todo el tiempo, mordiéndose las uñas y hablando muy bajito. ED ha balanceado el cuerpo continuamente y ha hablado muy flojo también. IV tenía las manos en los bolsillos. AA también se ha mordido las uñas y buscaba ayuda con la mirada. ED y AA señalan lo dicho un rato después de finalizar su intervención; IV y RT lo señalan mientras hablan. Todos ellos suelen mirar a la cámara después de sus intervenciones.

## 6. Rectangle group

1. La grabación ha durado 4 minutos y han dicho 27 frases. EM ha dicho 10 de ellas; CC,9 y ND, 8 más un sujeto. Índice de referencia: 0,148.
2. Ha habido 2 errores de léxico: *sun* por *sunny* y *chicken* por *turkey*.
3. Respecto a la fluidez, hablan a golpes de voz y haciendo breves pausas entre sus intervenciones. Hay sólo una repetición al inicio de una frase y 2 alargamientos de la vocal de dos determinantes, *the* y *a*.
4. Hay 5 errores de pronunciación, 4 de ellos con la palabra *ruler* que la pronuncian de dos maneras diferentes. El otro error corresponde al final sordo de *dog*.
5. Hay 3 reparaciones. Dos son de vocabulario y las dice CC a los compañeros, los cuales rectifican (*a pencil* por *a pen* y *ruler* por *rubber*). La otra es de una preposición: EM empieza a decir *behind* y la cambia a *under*.
6. Referente a las estrategias de interacción, CC rectifica, como ya he dicho, dos veces a sus compañeros o les susurra sobre frases que ya se han dicho. A ella le gusta llevar el mando. En una ocasión, ND busca ayuda con la mirada pero sus compañeros están susurrando entre ellos y no la ven.
7. El más creativo es EM que dice una frase en *present continuous* y usa gran variedad de preposiciones.
8. 20 de las frases siguen la estructura sintáctica S+V+prep+N. Otras estructuras usadas son: S+V+adj (2 veces); *There are*+N (1 vez); *present continuous* (1 vez). EM en todas sus frases dice *it's* en lugar de *is*. ND empieza 3 frases con *it's/is* cuando deberían empezar con *there*

is. CC omite el verbo en 5 frases. En 7 ocasiones falta el determinante al inicio de la frase, en 3 ocasiones usan el verbo en singular en lugar de en plural y en 1 ocasión falta la preposición. Han usado adjetivos 7 veces, 5 calificativos (aunque dos veces en orden inverso) y 2 numerales. El léxico usado es simple, aunque usan variedad de preposiciones.

9. Su lenguaje corporal denota que están nerviosos. CC se toca el pelo, hace muecas, se frota el brazo, cruza los brazos, se muerde las uñas; ND tiene las manos en los bolsillos o se toca la parte de atrás de los pantalones; EM tiene los brazos detrás de espalda y después de cada intervención mira a la cámara. Las dos chicas hablan con un volumen de voz muy bajo.

### 5.3.2.2. Resultados conjuntos de las grabaciones de inicio

El número de frases dichas por los grupos ha oscilado entre 23 y 33. El grupo que más frases ha dicho ha sido el primero en salir, con 33 frases, aunque sólo 8 eran correctas. Cabe destacar que todos los grupos dijeron frases con numerosos errores. Los primeros grupos invirtieron más de 5 minutos en sus intervenciones, pero me di cuenta de que a partir de los 5 minutos había largos silencios y básicamente repetían frases ya dichas. Esta clase fue la primera en realizar la grabación y decidí limitar el tiempo a un máximo de 5 minutos para todos los grupos y clases posteriores. El número de frases dicho por cada alumno ha sido equitativo en todos los grupos excepto en uno. Dos de los miembros de *square group* tenían un nivel muy bajo: MG sólo fue capaz de repetir una frase y lo hizo mal; IR dijo tres frases incorrectas. Después de largas esperas, las dos chicas del grupo, que tenían nivel muy alto, decidieron decir ellas las frases restantes.

Han usado léxico que conocían y la mayoría de grupos han incluido las mismas palabras de vocabulario en sus frases. Los alumnos de nivel muy bajo, cuando no sabían una palabra, se la inventaban (decían la palabra en español a “la inglesa”), la decían en español, no la decían o la repetían si se la susurraba algún compañero (con más o menos acierto). El resto de alumnos han cometido diversos errores como *chicken* por *turkey* (palabra que todavía no habíamos estudiado); *sun* por *sunny* (al inicio de cada sesión decimos el tiempo y suele ser *It's sunny*; al intentar combinarlo con otra estructura sintáctica se han equivocado y han salido frases como *There is sunny*) o confusión de palabras, imagino que por los nervios como *bagschool* por *schoolbag*, *dog* por *door*, *pencil sharpener* por *pencil case*.

Respecto a la fluidez, todos los alumnos han hablado a golpes de voz, sin ninguna entonación, incluidos los de nivel muy alto. Los de nivel más bajo, además, han hecho pausas dentro de las frases que decían porque no sabían alguna palabra de vocabulario. Ha habido numerosos alargamientos de letras, especialmente de las vocales de los determinantes. También ha habido

muchas repeticiones; la mayoría al inicio de las frases, aunque también al inicio de palabras o en medio de las frases. Todos los grupos han hecho pausas entre frases, pero diferentes. En los cuatro primeros grupos que han hecho la presentación oral, había más alumnos de nivel muy bajo. Delante de sus intervenciones, los silencios han sido largos y constantes. El quinto grupo ha hecho pausas al inicio y final de su intervención. El último grupo hacía breves silencios después de cada turno a lo largo de toda la exposición oral. El volumen de voz ha sido bajo en general y me han sorprendido negativamente alumnos de nivel muy alto que hablaban muy flojo. En varias ocasiones no he podido oír la última palabra de la frase porque era inaudible.

En todos los grupos ha habido errores de pronunciación. *Square group* sólo ha hecho uno, pero los otros grupos han hecho entre 4 y 11. Algunos errores se han debido a la pronunciación de las palabras tal y como se escriben, imitando la pronunciación española de las mismas (*tomato, small, fruits, duck*). Cuatro grupos han dicho *dog* con el final sordo. Otras palabras han tenido variedad de pronunciaciones (*cupboard, open, ruler, rubber*).

Todos los grupos han hecho reparaciones; desde una que ha hecho el primer grupo hasta las nueve que ha hecho *star group*. En total ha habido 21 reparaciones, todas ellas correctas excepto una. El inicio de la frase lo han reparado en 7 ocasiones; la palabra de vocabulario en 5 ocasiones; el uso de determinantes en 3 ocasiones; el uso de preposiciones en 3 ocasiones; la pronunciación en 3 ocasiones (1 ha sido la incorrecta).

En esta clase se habían preparado muy bien el turno de habla y lo respetaban a raja tabla, de ahí que todos, excepto dos, tengan un número similar de intervenciones. Hicieron un buen trabajo de preparación en grupo, lo cual me alegra. Las estrategias de interacción han venido condicionadas por este orden. Miraban a quien le tocaba el turno si no hablaba, susurraban para decidir que decir en su turno, susurraban la respuesta a quien estuviera hablando después de largas pausas, señalaban en la lámina el elemento correcto a quien no lo señalaba bien. Numerosos alumnos me miraban a mí después de su intervención buscando aprobación. Dos alumnos han gesticulado las preposiciones buscando la correcta.

No ha habido mucha creatividad. Destacan 4 frases deferentes: Una alumna de un grupo ha dicho la hora; un alumno de otro grupo ha dicho *The cupboard door is open*; un alumno de otro grupo ha usado la frase *I can see*; un alumno del último grupo ha usado el *present continuous* en una ocasión. A nivel de vocabulario, un alumno ha dicho una palabra que no usamos en clase (*workbook*) la cual supongo que usa en la academia de inglés extra-escolar y una alumna ha dicho *school books*, cuando decimos *class books*. El resto de palabras han sido trabajadas en clase y han usado prácticamente las mismas todos los grupos. Cabe destacar que un alumnos ha dicho *oranges* en

plural, el único alumno de las dos clases en decirlo en las grabaciones de octubre. Varios grupos han dicho *chicken* (palabra que conocen) en lugar de *turkey* (palabra que todavía no hemos estudiado).

Las construcciones sintácticas usadas han sido básicamente dos, con alguna variante: S+V+prep+N; *There is/are+N(+prep+N)*. Tres grupos -segundo, cuarto y sexto- han usado la primera. El primer grupo se ha limitado a usar la estructura reducida *There are+N*. El quinto grupo la ha combinado con frases en singular y en plural (*There is/are+N*). El tercero ha incluido las preposiciones. En todos los grupos se usaba básicamente una estructura sintáctica, la que se habían preparado de antemano; no ha habido variedad de construcciones sintácticas dentro de los grupos. En total, cuatro de los grupos han usado preposiciones en sus presentaciones y dos de ellos han usado una gran variedad de las mismas. Todos los grupos, excepto el segundo, han usado adjetivos calificativos y/o numerales acompañando sustantivos en diversas ocasiones (entre 4 y 9 por grupo). El léxico usado no ha sido muy complejo: han usado palabras ya muy estudiadas en cursos anteriores.

El lenguaje corporal ha mostrado su nerviosismo en todo momento. Se balanceaban de un lado a otro; se tocaban las manos o se las ponían en los bolsillos; se miraban entre ellos o a mí para buscar apoyo; miraban a la cámara cuando ya no sabían que más decir. Contrariamente a lo que se pueda pensar, los que se han mostrado más nerviosos y los que han hablado con un volumen más flojo han sido los que tenían un nivel más alto de inglés. Algunos alumnos de nivel muy bajo decían frases sin vergüenza y sin importarles su corrección; ST es un claro ejemplo ya que dijo 10 frases sin saber lo que decía pero se mostraba relajado y participaba sin problema.

### **5.3.2.3. Análisis de las grabaciones de salida**

#### ***1. Star group***

En la grabación de octubre salieron en tercer lugar. **VG** sigue llevando aparatos en la boca.

1. La grabación ha durado 3 minutos y 14 segundos y han dicho 27 frases y un sujeto. KM, VG y CG han dicho 7 frases cada uno; ZG ha dicho 6 más un sujeto. Respecto a la primera grabación, en casi dos minutos menos han dicho dos frases menos, pero la calidad de las mismas ha mejorado mucho. Ha sido el primer grupo en salir y supongo que eso ha influido en el número de frases. Índice de referencia: 0,116.
2. Ha habido 4 errores de léxico. En dos ocasiones no han sabido decir *cupboard*: una vez lo han sustituido por *desk* y la otra lo han dicho en catalán. ZG ha cometido un par de errores: *o'clock* por *the clock* y no sabía decir “en la mano”.

3. La fluidez ha mejorado notablemente. En octubre hablaban a golpes de voz, alargaban vocales y había numerosas repeticiones; en junio, aparece lo mismo pero reducido a la mitad. Ha habido algunas pausas entre frases para pensar algo que decir o de desconcierto porque alguien no había acabado la frase anterior pero, en general, el discurso ha sido fluido hasta el último minuto, donde se han realizado más pausas.
4. Ha habido 9 errores en la pronunciación. Los dos alumnos con nivel más bajo han pronunciado mal el final *-er* (*ruler, under, longer*). CG ha tenido varios errores: *pink* (no ha pronunciado la “n”), *hamster* (empieza pronunciando bien pero rectifica y no pronuncia la “h”), *open* (ha pronunciado “o”; esta palabra sigue dando problemas). Otros errores han sido: *tomato, dog* y *table* (ZG sólo ha pronunciado la mitad de la palabra). VG no ha cometido errores de pronunciación.
5. Ha habido 7 reparaciones, 6 de ellas correctas: Uso de los verbos (*the dress are>is; the carrot it's>is*); comparación (*that>than the horse*); preposición (*in>on the desk*); pronunciación (*tomato* y *hamster*, esta última errónea). Finalmente dos compañeros han reparado a una compañera que había dicho mal una palabra de vocabulario ([*doc*]*>clock*).
6. CG es la que más ha ayudado a los compañeros ZG y KM: A KM le ha susurrado la respuesta y a ZG le indicaba que era su turno. Tenían los turnos muy claros y los han seguido estrictamente.
7. Todo lo que han dicho lo hemos trabajado en clase, pero cabe destacar que ha habido una comparación y un intento. Algo que hemos trabajado con el libro, han sido capaces de extrapolarlo al juego.
8. En la primera grabación, casi todas las frases seguían la misma estructura (*There are+V+prep+N*), fuera singular o plural. En esta ocasión, han usado 5 estructuras diferentes, con pocos errores e incorporando adjetivos y comparaciones. En 11 ocasiones han usado *S+V+prep+N*; en 6 ocasiones *S+V+adj*; en 7 ocasiones *There is/are+N+prep+N* (3 en plural -1 sin preposición- y 4 en singular -también 1 sin usar la última parte de la preposición); 1 frase con *I can see*; 1 comparación. Ha habido 4 errores en el uso del plural (2 veces han usado *is* por *are* y 2 veces han dicho objetos en singular cuando aparecen dos en el dibujo). En octubre hubo 9 errores en el uso del singular/plural y usaron 5 veces *it's* por *is*, algo que no ha pasado en esta ocasión. Han usado adjetivos calificativos y numerales en ambas ocasiones. No hay complejidad léxica aunque aparece más vocabulario que en la anterior grabación.
9. Se les ha visto más relajados y no tan pendientes de la cámara. VG ha tartamudeado muchísimo menos. ZG ha estado mucho más segura de sí misma, sin apartarse ni bajar la



mirada después de hablar. Estoy muy contenta con la evolución de esta niña, en particular, y del grupo, en general.

## 2. *Triangle group*

En la grabación de octubre salieron en primer lugar.

1. La grabación ha durado 3 minutos y 57 segundos y han dicho 31 frases más un intento por parte de ST. En la primera grabación dijeron 33 frases en dos minutos y medio más de tiempo, pero casi todas eran incorrectas. IG, MS y NN han dicho 8 frases cada uno; ST ha dicho 7 más un intento. En esta ocasión, casi todas las frases han sido correctas.
2. Ha habido 4 errores en el léxico. 3 han sido por parte de ST, que se inventaba algunas palabras (regla, chico, oveja). El otro ha sido el otro chico ha dicho *o'clock* por *the clock*.
3. Respecto a la fluidez, han hablado a golpes de voz pero invirtiendo menos tiempo en sus frases o haciendo frases más largas que en octubre. Dentro de las frases, sólo hay pausas en una intervención de ST que no sabe que decir. En octubre, hubo silencios entre frases desde el principio en el turno de ST. En junio, los silencios entre frases aparecen a partir de la mitad de la exposición, se dan en cualquier turno y son breves.
4. Ha habido 5 errores de pronunciación. MS se ha comido el final en dos ocasiones (*horse*, *case*). ST también ha dicho [de'ras] por *there are*. NN ha pronunciado mal *bird* (tal y como se escribe) y *bag* (final sordo).
5. Hay 4 reparaciones correctas, todas ellas por parte de las dos chicas. En 3 ocasiones reparan el uso del singular por el del plural (*There is>There are*, *The potato>the potatoes*, *the carrot>the carrots*) y en 1 ocasión el uso de una preposición (*beh>between*).
6. Sólo han susurrado a ST la respuesta cuando no la sabía como estrategia de interacción.
7. Referente a la creatividad, no han dicho nada que no hayamos hecho en clase.
8. Han dicho básicamente 4 estructuras sintácticas usándolas en combinaciones diferentes. En 9 ocasiones han usado S+V+prep+N, en 15 ocasiones *There is/are(+prep+N)* (6 veces en singular y 9 veces en plural, usando prep+N en 4 de ellas). En 4 ocasiones han usado *I can see* y en 2 ocasiones S+V+adj. ST ha dicho una frase con *It's+N*, aunque el nombre era inventado, y ha hecho un intento de frase combinando *the map* con *gorilla's family*. MS ha dicho *it* por *is* dos veces y han usado 4 veces *are* por *is*. Han usado adjetivos en 5 ocasiones (2 calificativos y 3 numerales). En octubre, la mayoría de las frases siguieron la estructura *There are+N*, fueran en singular o en plural; sólo usaron preposiciones 2 veces; hubieron 27 errores en el uso del singular/plural; los 5 adjetivos que usaron fueron numerales.

9. Han estado menos nerviosos que en octubre, pero tampoco se acababan de sentir relajados. Miraban a la cámara con frecuencia y las dos chicas hablaban flojo y con golpes de voz. Este grupo no ha acabado de funcionar: poco interés por parte de ST y mucha timidez por parte de las chicas.

### 3. Circle group

En octubre salieron en cuarta posición.

1. La grabación ha durado 4 minutos y 52 segundos y han dicho 39 frases, 14 más que en octubre en el mismo tiempo. AM, AB y VZ han dicho 10 frases cada uno; LH ha dicho una menos, 9. En octubre dijeron 4 sujetos y 4 frases sin sentido; en esta ocasión todas las frases son inteligibles. Índice de referencia: 0,115.
2. Hay 5 errores de léxico: 3 de vocabulario (*paper* por papelera, *rabbit* por pájaro, *book* por notebook) y 2 en el uso erróneo de dos preposiciones.
3. Respecto a la fluidez, es bastante buena por parte de 3 de los miembros. LH habla a golpes de voz, hace 2 pausas entre palabras, hay silencios antes de sus intervenciones y dos veces que repara lo que hace mal. La mayoría de alargamientos de vocal o de repeticiones son por su parte.
4. Hay 9 errores de pronunciación. AB hace 4 (*next*, *open*, *under* -2 veces); LH marca mucho la primera “r” de *ruler*; VZ y AM pronuncian 3 veces mal la palabra *cupboard* y AM también *bird*.
5. Hay 4 reparaciones: 2 son incorrectas y las hace LH; las otras 2 son de una preposición (*between* por *behind*) y de una palabra de vocabulario (*table* por *door*).
6. Respecto a la interacción, hay miradas, un susurro a LH que ignora y algunas veces que señalan objetos sobre los que poder decir frases.
7. No ha habido creatividad.
8. Han usado 3 estructuras sintácticas. La más usada ha sido S+V+prep+N, la misma que usaron en la grabación de octubre; la han usado 28 veces. También han usado S+V+adj nueve veces y *There is/are*+N dos veces, una en singular y una en plural. AB sigue olvidándose el verbo en algunas frases (4) o usando *it's* por *is* (2). No hay mucha diferencia a nivel de errores específicos respecto a la grabación de octubre, pero sí que hay más variedad sintáctica y más entendimiento global de las frases.
9. La que más nerviosa estaba era LH; ha estado toda la grabación mirando la lámina buscando algo que decir en su turno o señalando elementos a los compañeros que les tocaba y no encontraban nada; AM le ha señalado o dicho la respuesta a menudo durante sus pausas. Los

tres chicos se pasan la mayor parte de la grabación mirando al dibujo. AB se pone los dedos en la boca alguna vez. ST ha tosido, molestando, un par de veces a lo largo de la grabación, pero los del grupo lo han ignorado y ha dejado de hacerlo.

#### **4. Rectangle group**

En la grabación de octubre salieron en sexto y último lugar. A partir de enero se incorporó un alumno nuevo a este grupo, RF.

1. La grabación ha durado 5 minutos y han dicho 30 frases más una inacabada. En enero se incorporó un alumno nuevo, RF, de nivel muy bajo. Ha hecho dos intentos de frase sin éxito. EM y CC han dicho 11 frases cada uno; ND ha dicho 8 más una inacabada, la última, porque no recordaba *window*. Han dicho 3 frases más que en octubre en un minuto más de tiempo, aunque ha habido largos silencios delante del turno de RF. Las frases han sido más correctas y ha habido más variedad. Índice de referencia: 0,166.
2. No ha habido errores de léxico.
3. Han hablado a golpes de voz, pero en menos cantidad que en octubre. Delante de los turnos de RF ha habido largos silencios; hasta que ya no ha intervenido más. Los silencios entre las otras intervenciones han sido numerosos y breves, igual que en octubre. EM ha alargado la vocal en 10 ocasiones; se le notaba nervioso.
4. Ha habido un único error de pronunciación: *gate* por *case*.
5. Hay 3 reparaciones correctas por parte de EM: una frase, un inicio y un verbo (*it's>are*).
6. Respecto a la interacción, EM susurra a RF, aunque él no es capaz ni de repetir. ND busca ayuda y apoyo de sus compañeros con la mirada, igual que hizo en octubre.
7. Respecto a la creatividad, han usado *has got* en una ocasión; han hecho una comparación; han usado el *present continuous*; han intentado combinar dos adjetivos a la vez; y han incluido tres elementos en el sujeto.
8. Han usado 6 tipos diferentes de estructuras sintácticas, aunque 4 de ellas sólo las han usado una vez: *has got*, la hora, una comparación y una en *present continuous*. La frase más usada ha sido la misma que en octubre: S+V+prep+N, en 20 ocasiones. La estructura S+V+adj la han usado 6 veces. Respecto a los errores, han usado *it's* 4 veces (12 en octubre); faltaba el verbo de la frase 1 vez (5 en octubre); han usado *is* por *are* 2 veces (3 en octubre); faltaba el determinante en 1 ocasión (7 en octubre). Han usado adjetivos calificativos y numerales en ambas grabaciones.
9. ND está con los brazos cruzados toda la presentación; busca a EM y CC a menudo con la mirada, aunque su volumen es mucho más alto. EM y CC tienen una pronunciación muy

inglesa. EM parece tranquilo pero alarga mucho las vocales. CC ya no quiere controlar la situación, como hizo en octubre. RF está como ausente.

### 5. *Diamond group*

En la grabación de octubre salieron también en quinto lugar. Ha faltado ED.

1. La grabación ha durado 3 minutos y 48 segundos y han dicho 30 frases. Han dicho 6 frases más que en la anterior grabación en el mismo tiempo. Faltaba un alumno, ED. Los otros tres han dicho 10 frases cada uno. AA ha intentado decir 4, aunque siempre le faltaba la última palabra y ha repetido las otras 6 (se las decía RT). Índice de referencia: 0,116.
2. Los 4 errores de léxico han sido por parte de AA: Se ha inventado dos palabras, ha repetido mal otra y ha dicho *mouse* en lugar de *hamster*.
3. Hablan a golpes de voz, pero con más fluidez que en octubre y diciendo frases más largas. Sólo hay un alargamiento de vocal (en octubre hubo 6) y hay 3 repeticiones igual que en octubre. Los silencios entre frases se producen a partir de la mitad de la exposición y siempre delante del turno de IV.
4. Hay 5 errores de pronunciación. AA comete 4: 2 finales sordos (*dog, bag*) y 2 veces pronuncia mal el determinante *the*. IV pronuncia el número tres como *tree*.
5. Hay 5 reparaciones correctas: 2 de plural por singular (*There are>there is*); 2 de vocabulario (*chicken>sheep, milk>pink*) y 1 de preposición (*on>under*).
6. Respecto a las estrategias de interacción, a partir de la tercera intervención de AA, RT le susurra las frases.
7. Como creatividad, destacan las dos frases en *present continuous* y el uso de una *phrasal verb: looking for*.
8. Han usado 3 tipos de estructuras sintácticas: S+V+prep+N (7 veces); *There is/are+N (+prep+N)* (10 veces en singular, 8 sin preposición; 11 veces en plural, 8 sin preposición); *present continuous* (2 veces). En esta ocasión han usado preposiciones 12 veces; en octubre sólo 2. En 4 ocasiones han usado *are* por *is*, frente a las 9 de la anterior grabación. Han usado 10 adjetivos, el doble que en octubre.
9. Se han mostrado bastante relajados. AA me ha mirado alguna vez a mí. IV se ha encogido de hombros o ha mirado a RT en alguna ocasión. RT ha hablado con un volumen alto, a diferencia de octubre. Han seguido los turnos a raja tabla.

## 6. *Square group*

En la grabación de octubre salieron en segundo lugar. MG ha tenido muchos problemas a lo largo del curso: peleas, agresividad, desinterés. Han intervenido los servicios sociales.

1. La grabación ha durado 3 minutos y 25 segundos y han dicho 31 frases más un sujeto. MB y AO, las dos chicas, han dicho 13 frases cada una. IR ha dicho 3 frases y todas tenían errores. MG ha repetido dos y un sujeto; todo lo ha repetido mal. Respecto a la primera grabación, en dos minutos y medio menos de tiempo han dicho 8 frases más. Índice de referencia: 0,104.
2. No ha habido errores de léxico. MG repetía lo que entendía con poco acierto. Un error de vocabulario que ha cometido AO ha sido reparado.
3. MB ha hablado con buena fluidez, con cierta entonación. AO ha ido haciendo pausas entre frases y alargando la vocal del determinante *the* a partir de la mitad de la presentación. Los dos chicos no tienen fluidez en las pocas frases que dicen: hablan a golpes y alargan las vocales.
4. Ha habido 4 errores en la pronunciación: Tres por parte de IR y uno por parte de AO ( final de una sonora que ha pronunciado sorda (*bag*)).
5. Ha habido 3 reparaciones correctas por parte de AO: Inicio de frase (*The two st> There are two strawberries*); preposición (ha empezado a decir *between* y ha cambiado a *behind* al darse cuenta de que la preposición que iba a decir no era la adecuada); vocabulario (pig por *bin*). En la grabación de octubre sólo reparó IR una vez.
6. Las estrategias de interacción han consistido básicamente en decir a MG e IR lo que tenían que decir. Las dos chicas han susurrado entre ellas una vez.
7. Respecto a la creatividad, destaca la entonación de MB.
8. Han usado 5 tipos diferentes de estructuras sintácticas. Han usado 13 veces alguna combinación de *There is/are+N(+prep+N)*: 6 veces en singular sin preposición; 2 veces en singular y con preposición; 3 veces en plural sin preposición; 2 veces en plural y con preposición. Han usado 11 veces la estructura *S+V+prep+N*. Han usado 3 veces *S+V+adj* y han dicho la hora. Los dos chicos han usado 3 veces *It's+N*, aunque no eran siempre correctas. También han usado *There's* (la contracción) en dos ocasiones. AO ha dicho dos frases en singular que eran en plural e IR ha dicho en plural una que era singular. En la primera grabación los errores en el uso de singular/plural fueron el doble. En 6 ocasiones han usado adjetivos; en la anterior grabación no dijeron ninguno. Referente a la complejidad

léxica, han dicho *wall* en dos ocasiones, palabra poco usada en clase, y han usado gran variedad de preposiciones.

9. Todos parecían bastante más relajados que en octubre, aunque MB se ha tocado el pelo en alguna ocasión y AO tenía los brazos cruzados. Los dos chicos han participado poco: MG se reía y fruncía el ceño cuando hablaba; IR ha mordido el cuello de la camiseta en alguna ocasión.

#### **5.3.2.4. Resultados conjuntos de las grabaciones de salida**

El número de frases dichas por todos los grupos ha sido elevado y el grado de corrección y de complejidad de las mismas ha sido alto. Respecto a octubre, cuatro grupos han dicho entre 3 y 14 frases más y los otros dos grupos han dicho dos frases menos. Cabe destacar que estos dos grupos han sido los primeros en salir y puede que eso los haya cohibido. El número de intervenciones de cada alumno ha sido bastante equitativo dentro de los grupos, excepto por parte de dos alumnos de nivel muy bajo, MG e IR, igual que pasó en octubre. IR ha mejorado un poco aunque sólo ha hecho 3 intervenciones.

El uso de vocabulario trabajado con el juego ha aumentado considerablemente y hay pocos errores por parte de la mayoría de alumnos. Tres alumnos de nivel muy bajo -ST, MG y AA- han cometido errores en prácticamente todas sus intervenciones porque o bien se inventaban la palabra a “la inglesa” o bien repetían mal lo que les susurraban sus compañeros. Los dos primeros grupos han dicho *o'clock* por *the clock*; sospecho que el primero lo ha dicho influenciado por la hora en punto y el segundo lo ha copiado del primero. En algunas ocasiones, han dicho una palabra por otra parecida por significado o pronunciación (*desk* por *cupboard*; *cupboard* por *board*; *paper* por papelera; *book* por *notebook*; *mouse* por *hamster*). En otras tres ocasiones ha habido confusiones de las cuales no sé ni si eran conscientes como el mal uso de dos preposiciones (algo muy trabajado en clase) y *rabbit* por pájaro (por parte de un alumno de nivel muy alto). En dos ocasiones no recordaban la palabra de vocabulario y nadie del grupo los ha ayudado.

Respecto a la fluidez, todos los alumnos a excepción de MB han hablado a golpes de voz, aunque el número de palabras incluidas en cada fragmento era mayor que en octubre, donde prácticamente hablaban palabra por palabra. Las repeticiones de inicios de frase o de palabras se han reducido en dos grupos y se han mantenido igual en los otros cuatro. Respecto a los alargamientos de vocales, han disminuido en 4 grupos y han aumentado en dos. Uno de estos dos fue el primer grupo en ofrecerse voluntario y los nervios eran más visibles; en el caso del otro grupo, los alargamientos de vocales fueron por parte de un único alumno, EM. Este alumno tiene un nivel muy alto de inglés

pero estuvo muy pendiente de RF y creo que eso le condicionó. Los silencios entre las intervenciones han sido más frecuentes a partir de la mitad de sus exposiciones orales en todos los grupos, aunque han sido más breves que en las grabaciones de octubre. En el caso de tres grupos -*circle, rectangle* y *diamond*, tercero, cuarto y quinto respectivamente- se han producido silencios delante de las intervenciones de un alumno concreto de cada grupo. Uno era RF, de nivel muy bajo, y las otras dos eran dos niñas de nivel medio-bajo que se mostraban inseguras.

Todos los grupos han cometido errores en la pronunciación, desde uno que ha hecho *rectangle group* hasta los 9 de *star group*, el primero en hacer la exposición oral. El mayor número de errores ha sido producido por los alumnos de nivel medio-bajo o muy bajo. Los errores más frecuentes están relacionados con los finales de palabras: O bien lo pronuncian tal y como se escribe (*ruler, under, tomato, open*) o bien ensordecen los finales sonoros (*dog, bag*). *Cupboard* y *bird* son dos ejemplos de palabras que siguen dando problemas, aunque la mayoría de los grupos ya las han pronunciado bien. Destaca la pronunciación con acento inglés de 5 alumnos; me ha llamado la atención especialmente IV porque su nivel de inglés es entre medio y medio-bajo, pero su pronunciación parece nativa. Respecto a octubre, se ha reducido la frecuencia de los errores mencionados; en la anterior grabación aparecían más palabras mal pronunciadas que ahora ya no han aparecido.

Ha habido 25 reparaciones. Todos los grupos han hecho reparaciones en el uso del singular y el plural, el uso de las preposiciones y en palabras concretas de vocabulario. Cabe destacar que todas han sido correctas excepto tres, dos de ellas por parte de la misma alumna, LH, la cual estaba bastante nerviosa. Las reparaciones han sido realizadas por estudiantes de diferentes niveles, desde los de nivel muy bajo hasta los de nivel muy alto.

Las estrategias de interacción se han centrado en susurrar las frases y/o palabras adecuadas a los alumnos de nivel muy bajo y a uno de nivel medio-bajo. Me ha alegrado un alumno de nivel muy bajo, AB, que ha rechazado lo que le estaban susurrando para decirlo él. Cada grupo tenía un turno de intervención estipulado y lo han mantenido todos. Cuando se producían silencios delante del turno de alguien que no sabía que decir pero tenía nivel para pronunciar una frase por sí mismo, le han señalado elementos del dibujo para ayudarlo. Ha habido algunos alumnos puntuales de dos grupos que han buscado apoyo con la mirada. Una alumna de nivel medio-bajo ha gesticulado las preposiciones en una ocasión para encontrar la correcta.

Respecto a la creatividad, destaca la gran variedad de estructuras sintácticas usadas, explicadas en el siguiente apartado. Dos grupos han usado comparaciones y dos más han usado el *present continuous*. También varios grupos han incluido hasta tres elementos en el sujeto y han combinado

dos adjetivos, con mayor o menor acierto. Un alumno ha usado la *phrasal verb* “*looking for*”. Todos ellos han usado gran variedad de preposiciones. El grupo que más creatividad ha mostrado ha sido el *rectangle group*, el cuarto en salir.

Las estructuras sintácticas han sido variadas y numerosas. Todos los grupos han usado entre 3 y 6 tipologías de frases diferentes. Todos los grupos han incluido adjetivos calificativos o numerales modificando a un sustantivo. Dos grupos que no incluyeron prep+N en sus frases de octubre lo han hecho ahora. Dos grupos han usado la contracción *There's*, otro ha usado el verbo *has got*, dos han hecho comparaciones, dos han usado *I can see* y dos han usado el *present continuous*. También han usado más variedad de preposiciones (tres grupos usan *between*) y mucho más léxico. Respecto a los errores, cuatro alumnos -dos de un mismo grupo- han dicho *it's* en lugar de *is* en alguna ocasión. Destaca EM que ha cometido este error 4 veces; los otros tres alumnos lo han cometido entre una y dos veces. AB no ha dicho el verbo en 4 ocasiones y ND en una. Un error que aparece en todos los grupos es el uso erróneo del singular y el plural: o bien dicen un objeto en singular pero en la lámina aparecen dos o bien usan *is* por *are* o viceversa.

El lenguaje corporal de la mayoría de ellos muestra que se sienten bastante cómodos. Miran continuamente al dibujo para buscar frases que decir y susurran o señalan a quien lo necesita. LH, ND y MS se muestran inseguros, pero se nota más en las miradas o en la fluidez del discurso que en su lenguaje corporal. EM suele hablar lento, pero en esta grabación aún más; esta la primera mitad de la grabación pendiente de RF y creo que eso no le ha permitido concentrarse todo lo necesario. MG, RF e IR parecen nerviosos e inseguros aunque creo que sienten vergüenza por no ser capaces de decir frases ya que su participación es casi nula. El volumen es adecuado en la mayoría de las intervenciones. Sólo me cuesta entender algunos finales porque los dicen rápido y/o bajan el volumen y sólo tengo que hacer repetir una intervención de IR porque su volumen es bajo.

#### **5.3.2.5. Comparativa entre las grabaciones de inicio y de salida**

Tal y como muestra la tabla, el número de frases se ha incrementado en cuatro grupos y se ha reducido en dos frases en dos de ellos. El incremento en el número de frases ha oscilado entre 3 y 14 frases más. El incremento no ha sido muy notable, pero sí la complejidad y variedad de las estructuras sintácticas usadas. En octubre cada grupo usó básicamente una estructura sintáctica que fue repitiendo con numerosos errores. Los índices de referencia muestran la relación entre el tiempo transcurrido y el número de frases dichas, siendo estos índices menores en la grabación de junio. Sólo es a la inversa en el caso de *rectangle group*, pero este resultado viene condicionado por la incorporación de un nuevo alumno de nivel muy bajo a partir de enero, el cual hace numerosos



silencios antes de sus intervenciones. El número de intervenciones es equitativo entre los miembros del grupo tanto en junio como lo fue en octubre, a excepción de tres alumnos de nivel muy bajo, MG, IR y el alumno nuevo, RF.

	Octubre			Junio		
	Duración	Número de frases	Índice de referencia	Duración	Número de frases	Índice de referencia
<i>Triangle group</i>	6'37"	33	0,200	3'57"	31	0,127
<i>Square group</i>	5'56"	23	0,257	3'25"	31	0,110
<i>Star group</i>	5'05"	29	0,175	3'14"	27	0,119
<i>Circle group</i>	4'48"	25	0,192	4'52"	39	0,124
<i>Diamond group</i>	4'00"	24	0,166	3'48"	30	0,126
<i>Rectangle group</i>	4'00"	27	0,148	5'00"	30	0,166

Tabla 5-2: Comparativa entre las grabaciones de inicio y salida de 5ºB (duración/número de frases)

La variedad de léxico en octubre es poca; todos los grupos usan las mismas palabras de vocabulario y hay errores que se repiten en la mayoría de grupos (*sunny, chicken*). Cuando los alumnos de nivel muy bajo no saben una palabra, se la inventan (parecida al español pero a “la inglesa”), la dicen en español o no la dicen. En junio usan mucho más vocabulario y hay pocos errores. La mayoría de ellos son por parte de los alumnos de nivel muy bajo que se inventan palabras a “la inglesa” o repiten lo que les susurran los compañeros sin mucho acierto.

Respecto a la fluidez, todos -excepto una niña en junio- hablan a golpes de voz en ambas grabaciones. La diferencia es que en octubre hablaban prácticamente palabra a palabra; en cambio, en junio los golpes de voz incluyen más palabras en cada fragmento. En ambas grabaciones invierten un tiempo parecido en decir las frases, aunque en junio éstas son mucho más largas. Asimismo hay alargamientos de vocales y repeticiones en las dos grabaciones, aunque en junio los alargamientos se reducen en 4 grupos y las repeticiones en dos, el resto se mantienen. Los alargamientos de vocales en junio están focalizados en personas en concreto. El mayor número de repeticiones es por parte del primer grupo en salir voluntario aunque las ha reducido respecto a octubre. Puede que se deba a ser el primer grupo, pero en octubre también fue el grupo con más repeticiones. En octubre los silencios entre las intervenciones eran largos delante del turno de los alumnos con nivel muy bajo; en junio sólo pasa eso con el caso del alumno nuevo y con dos alumnas de nivel medio-bajo que se muestran bastante inseguras. El resto de silencios se concentran mayoritariamente a partir de la mitad de cada presentación oral. Han respetado los turnos y no han intervenido sino les tocaba, lo cual provocaba silencios mientras la persona buscaba algo que decir. El volumen de voz fue muy bajo en octubre y me sorprendió que algunos alumnos de nivel muy alto

tuvieran que repetir sus frases porque eran inaudibles. En junio sólo un alumno ha tenido que repetir una frase. El volumen ha sido adecuado en todas las intervenciones, aunque algunos alumnos bajaban el volumen al final de la oración.

Todos los grupos han cometido errores de pronunciación en ambas grabaciones y han sido de dos tipos: o pronunciaban tal y como se escribe (especialmente en los finales) o ensordecían un final sonoro. La diferencia es que el número de errores ha disminuido en junio. Asimismo destacan 5 alumnos que tienen una pronunciación bastante nativa.

Todos los grupos en ambas grabaciones han realizado reparaciones. En octubre realizaron 21, 20 de ellas correctas. Hubo reparaciones en el inicio de las frases, de vocabulario, de determinantes, de preposiciones y de pronunciación. En junio realizaron 25, 22 de ellas correctas. Básicamente repararon vocabulario, preposiciones y, como novedad, el uso del singular y plural. También cabe destacar que repararon alumnos de diferentes niveles, desde nivel muy bajo hasta nivel muy alto.

Respecto a las estrategias de interacción, han sido las mismas en ambas grabaciones, miradas y susurros, pero con finalidades distintas. Tanto en octubre como en junio siguieron el orden de intervención preestablecido raja tabla. En octubre, las miradas se usaron para “mirar” a quien le tocaba hablar. Si los silencios eran largos, les susurraban las respuestas; también les señalaban el elemento correspondiente en el dibujo en caso de que lo indicaran mal. Muchos alumnos me miraban a mí al finalizar su intervención, como buscando mi aprobación. En junio susurran las respuestas a los alumnos de nivel más bajo, intentando que no hayan largos silencios -excepto en el caso del alumno nuevo. En cambio, si saben que un alumno tiene capacidad para decir una frase por sí mismo y el silencio se empieza a alargar, en lugar de susurrarle la respuesta, le señalan algún elemento en la lámina de los que aún no se han dicho. Sólo dos niñas que se sienten inseguras buscan el apoyo y/o aprobación de sus compañeros con la mirada. En octubre dos alumnos gesticulan las preposiciones; en junio una. Se nota que dominan el uso de las mismas.

Respecto a la creatividad, en octubre usan dos palabras no estudiadas en clase referentes al libro de texto; supongo que son palabras usadas en inglés extra-escolar. Tres grupos también usan una estructura sintáctica diferente (*I can see, Present continuous, la hora*) y otro hace una combinación compleja en el sujeto (*The cupboard door*). Todos los grupos excepto uno -el segundo en salir- usan adjetivos numerales y algún calificativo modificando al nombre. Asimismo todos los grupos, excepto dos, usan preposiciones en sus construcciones sintácticas y dos grupos usan gran variedad de ellas incluyendo *behind, next to*. En octubre hay más variedad de estructuras sintácticas y no repiten la estructura dicha por el alumno anterior. Dos grupos usan comparaciones y también dos usan *present continuous*. Los sujetos presentan en ocasiones más de un elemento y hay un intento

de combinar dos adjetivos. Un alumno usa una *phrasal verb*, *looking for*. Todos los grupos usan preposiciones y tres grupos incorporan *between*. Hay un grupo que presenta cierta entonación en su discurso.

En octubre, cada grupo se prepara básicamente una estructura sintáctica y es la que usan a lo largo de su discurso con bastantes errores, especialmente por lo que respecta al uso del singular y el plural, el hecho de no incluir un verbo o un determinante y el uso de *it's* por *is*. Las estructuras usadas por los grupos son dos: tres grupos usan S+V+prep+N y los otros tres *There is/are+N* (uno lo usa únicamente en plural y otro le incorpora prep+N). Hay poca variedad de tipos de estructuras dentro de las intervenciones de cada grupo. Todos los grupos excepto uno usan adjetivos calificativos y numerales modificando al nombre. El léxico usado no presenta gran complejidad. En junio todos los grupos usan entre 3 y 6 estructuras sintácticas diferentes y las van combinando a lo largo del discurso. Pocas veces “copian” la estructura dicha por el anterior compañero. *Rectangle group*, pese a haber usado 6 tipologías diferentes, usa en un alto porcentaje de las frases la misma estructura. Dos grupos usan la contracción *There's*, dos hacen comparaciones, dos usan el *present continuous*, dos usan *I can see* y uno *has got*. Todos los errores siguen apareciendo aunque se han reducido drásticamente: Cuatro alumnos han usado *it's* en lugar de *is* aunque en una o dos ocasiones, excepto EM que lo ha usado 4 veces; sólo en una ocasión falta el determinante y sólo dos alumnos no dicen el verbo (una alumna en una ocasión y un alumno en 4); los errores en el uso del singular y plural, tanto de verbos como de nombres, se ha reducido a la mitad. En esta ocasión todos los grupos han usado adjetivos calificativos y numerales modificando al nombre y todos han usado variedad de preposiciones, incluyendo tres grupos el uso correcto de *between*. Han usado más léxico que en la anterior grabación.

El lenguaje corporal en octubre mostraba su nerviosismo: se balanceaban a menudo, se ponían las manos en los bolsillos, se miraban entre ellos buscando ayuda y/o apoyo o me miraban a mí buscando aprobación. Hablaban con un volumen bastante bajo en general y tuve que hacer repetir frases porque no las había oído. Me sorprendió que muchos alumnos de nivel muy alto hablaban muy flojo y algunos de nivel muy bajo no tenían vergüenza de hablar delante de los compañeros aunque se estuvieran inventando las frases. En junio el lenguaje corporal muestra que se sienten bastante cómodos. La mayor parte del tiempo miran al dibujo buscando algo que decir y señalan objetos a compañeros que se quedan en silencio cuando es su turno. 3 alumnos están inseguros pero lo muestran más en la fluidez y en las miradas que en los movimientos de su cuerpo. En octubre se desesperaban cuando era el turno de alguien y no decía la frase; ahora intentan ayudarlo señalándole un elemento de la lámina (en el caso de alumnos que son capaces de decir la frase por ellos mismos)

o susurrándole la respuesta (en el caso de alumnos de nivel muy bajo). El volumen en esta segunda grabación es adecuado; sólo he hecho repetir una intervención y me ha costado oír alguna palabra final.

### **5.3.3. Comparativa entre las grabaciones de 5ºA y 5ºB**

Después de analizar todas las grabaciones de los dos quintos, tanto de octubre como de junio, puedo constatar que partían de realidades diferentes y han hecho evoluciones diferentes también.

Por un lado, los alumnos de 5ºA tenían diferentes niveles de inglés, desde bajo a alto. En la grabación de octubre, prepararon las presentaciones orales en sus grupos heterogéneos donde todos podían aportar alguna cosa, pero a la hora de ponerse delante de una cámara, muchos se mostraron muy nerviosos y participaron mucho más los alumnos que tenían un nivel más alto de inglés. En la grabación de junio, sin embargo, todos los grupos aumentaron mucho su participación y tres de ellos hasta la doblaron, construyendo frases más correctas. La participación también fue más equitativa entre los miembros de los grupos; sólo un alumno con una deficiencia auditiva participó menos que el resto. Por otro lado, los alumnos de 5ºB tenían, básicamente, dos niveles de inglés muy diferenciados: o bien tenían un nivel muy alto o bien muy bajo. Este hecho condicionó la confección de los grupos así como su funcionamiento. En la grabación de octubre, el nivel de inglés reflejado se asemeja más al de junio del otro quinto que no al de octubre, es decir, empezaron con un nivel más alto y, por tanto, la evolución fue diferente. El número de frases dichas por cada grupo no aumentó significativamente de una grabación a otra, aunque sí que mejoró la complejidad sintáctica y léxica. La participación fue equitativa entre los miembros de los grupos en ambas grabaciones, ya que seguían los turnos de palabra a raja tabla. Sólo dos alumnos participaron menos en las dos grabaciones y se les añadió uno nuevo en la de junio. El índice de referencia que indica la relación entre el tiempo transcurrido y el número de frases dichas disminuyó en todas las grabaciones excepto en una en cada clase, aunque hay que tener en cuenta otras variables. En el caso de 5ºA, ese grupo dijo frases más complejas y más largas; en el caso de 5ºB, ese grupo tuvo un alumno nuevo a partir de enero con un nivel muy bajo y este alumno hizo largos silencios durante la grabación de junio.

Los errores en el léxico por parte de los alumnos de 5ºA en octubre son escasos; cometen más errores en junio. Supongo que esto es fruto de un mayor uso de vocabulario en la segunda grabación. Por parte de los alumnos de 5ºB, la relación es inversa. En octubre, cometen numerosos errores y en junio muy pocos porque ya se sienten más seguros de lo que dicen. En las grabaciones de octubre de ambas clases, aparece el mal uso de *sunny* o el uso de *chicken* por *turkey*; en las

grabaciones de junio estos errores sólo aparecen en la clase de 5ºA. Cuando un alumno de alguna de las dos clases no sabe una palabra, en octubre, se la inventa a “la inglesa”, la dice en español o no la dice. En junio, los de 5ºA dicen alguna palabra parecida tanto por similitud entre los objetos, *trousers* por *trainers*, como por pronunciación, *blackboard* por *cupboard*; los de 5ºB cometen pocos errores como por ejemplo *o'clock* por *the clock*, excepto los de nivel muy bajo que se inventan de nuevo las palabras a “la inglesa” o repiten lo que les susurran los compañeros, aunque lo repiten incorrectamente.

Respecto a la fluidez, todos los alumnos de ambas clases -excepto una niña de 5ºB en junio- hablan a golpes de voz en ambas grabaciones. La diferencia es que en octubre hablaban prácticamente palabra a palabra; en cambio, en junio los golpes de voz incluyen más palabras en cada fragmento. El tiempo invertido en decir las frases se reduce en la grabación de junio de 5ºA; los de la otra clase invierten el mismo tiempo aunque el número de palabras aumenta considerablemente. Los alargamientos de vocales, las repeticiones y los silencios entre intervenciones se reducen en ambas clases de una grabación a otra. En el caso de 5ºA, los realizan diferentes alumnos; en el caso de 5ºB, los realizan alumnos concretos. Los silencios entre las intervenciones se incrementan en junio a partir de la mitad de la exposición oral, supongo que fruto del cansancio y de menguar las posibilidades ya que se han ido diciendo numerosos elementos. En 5ºB, mejora la entonación y la pronunciación que se asemeja más a la nativa por parte de 5 alumnos. Referente a los turnos de habla, en 5ºA, en octubre, intervienen más los de nivel más alto y, en junio, son más equitativos, aunque algunos alumnos siguen interviniendo algo más que otros. En 5ºB, respetan los turnos en ambas grabaciones. En octubre, se producen largos silencios delante de las intervenciones de los de nivel muy bajo y los compañeros no los ayudan e incluso acaban prescindiendo de ellos. En junio, respetan los silencios a los alumnos que saben que son capaces de decir una frase y susurran las respuestas a los que no. El volumen es bajo en las dos clases en octubre, aunque con diferencias. En 5ºA hablan más flojo los alumnos que tienen un nivel más bajo y en 5ºB los de nivel más alto. El volumen en las grabaciones de junio es adecuado por parte de todos los estudiantes excepto uno de cada clase, el que tienen una deficiencia auditiva y el alumno nuevo.

En octubre, todos los grupos de ambas clases cometen errores en la pronunciación; en junio cometen errores todos los grupos excepto dos de 5ºA, aunque se reduce el número. Los errores son muy parecidos en ambas clases: pronuncian tal y como se escribe, imitando la pronunciación española, especialmente en los finales (*rubber, under, tomato, open*) o ensordecen un final sonoro (*bag, dog*). Hay palabras concretas que se repiten en las 4 grabaciones y que las dicen de maneras diferentes (*cupboard, bird*). En 5ºB ya se encuentran variedad de pronunciaciones en octubre; en

5ºA no aparecen hasta junio cuando han evolucionado y son conscientes que en inglés no se pronuncia tal y como se escribe y experimentan nuevas posibilidades.

Respecto a las reparaciones, todos los grupos de las dos clases las realizan en ambas grabaciones. En el caso de 5ºA, las reparaciones aumentan ligeramente en junio, aunque no siempre son correctas (hay 5 incorrectas en cada grabación) y todas, excepto una, las realizan alumnos de nivel alto o medio-alto. En el caso de 5ºB, hay un mayor número de reparaciones que en la otra clase, aunque el número de reparaciones es similar en ambas grabaciones y casi todas son correctas (en junio 2 de las 3 incorrectas son por parte de una alumna concreta que se muestra muy insegura). En octubre reparan los alumnos de nivel muy alto, sin embargo en junio reparan alumnos de diferentes niveles. El tipo de reparaciones son parecidas en ambas clases: inicio de frases, vocabulario, preposiciones, pronunciación. En 5ºB reparan más errores en el mal uso del singular y plural, tanto de verbos (*is* por *are* o viceversa) como de elementos que no aparecen solos en la lámina.

Las estrategias de interacción han sido parecidas en ambas clases. En las grabaciones de octubre, miraban a quien le tocaba el turno y alguna vez les susurraban la respuesta o les señalaban algo que decir o algo que habían dicho y no sabían señalar. Como diferencias, destacar que hay alumnos de 5ºA que se ponían muy nerviosos cuando alguien lo hacía mal o no sabía hacerlo y que los alumnos de 5ºB susurraron pocas respuestas, provocando largos silencios delante de las intervenciones de los alumnos de nivel más bajo. En las grabaciones de junio, las miradas son para dar paso y los susurros son para ayudar. Los de 5ºB sólo ayudan a los de nivel muy bajo; a los otros les dan tiempo para que lo digan por ellos mismos. En ambas clases hay alumnos que gesticulan las preposiciones varias veces en octubre; en junio sólo gesticulan una vez dos niñas, una de cada clase. El hecho de que ya no gesticulen, aun usando un número elevado de preposiciones, denota que ya tienen un buen dominio de las mismas.

La creatividad es mayor por parte de 5ºB en ambas grabaciones. En la grabación de octubre de 5ºA, no hay prácticamente creatividad: usan una única palabra no estudiada en clase y alguna estructura sintáctica diferente. Hay creatividad negativa por parte de un grupo que invierte el orden natural de una estructura sintáctica y eso provoca que todas las frases dichas sean incorrectas. En 5ºB, hay un poco más de creatividad: usan dos palabras no estudiadas en clase y varias estructuras sintácticas diferentes. Asimismo todos los grupos excepto uno usan adjetivos calificativos y numerales modificando a un nombre y todos los grupos excepto dos usan preposiciones (dos de los grupos usan una gran variedad de las mismas). En la grabación de junio, los alumnos de 5ºA incorporan diversas estructuras sintácticas, el uso del posesivo, el uso de adjetivos (calificativos, numerales y cuantitativos), una comparación y usan más variedad de preposiciones. Los alumnos de 5ºB también

incorporan variedad de estructuras sintácticas, siguen con el uso de adjetivos (aunque no usan cuantitativos), hacen dos comparaciones, usan dos veces el *present continuous*, todos los grupos usan preposiciones (3 de ellos incorporan el uso de *between*), usan una *phrasal verb* (*looking for*), incluyen más de un elemento en el sujeto y hacen un intento de combinar dos adjetivos (*The five book red...*).

La complejidad sintáctica también es mayor en ambas grabaciones por parte de 5ºB. En octubre ambas clases usan básicamente una estructura, la que se han preparado previamente dentro de los grupos, y la repiten sin importarles la corrección de la misma. Las frases usadas por 5ºA son muy sencillas, no incorporan ni preposiciones ni adjetivos delante de los nombres y presentan numerosos errores en el uso de *it's* por *is*, la falta de verbo o el uso incorrecto del singular y el plural. Las frases usadas por 5ºB también son sencillas pero 4 grupos incorporan preposiciones y 5 grupos usan adjetivos calificativos y numerales. También presentan errores en el uso de *it's* por *is*, la falta de verbo o el uso incorrecto del singular y el plural. En las grabaciones de junio, usan más variedad de estructuras sintácticas y todos los grupos de ambas clases incorporan preposiciones y adjetivos en sus frases. Los errores siguen apareciendo pero se reducen a la mitad. El uso incorrecto del singular y plural en verbos (*is* por *are* o viceversa) o en sustantivos (dependiendo del número de elementos dibujados) es el error que más veces se repite en ambas clases, todo y haberse reducido respecto a octubre. La mayor diferencia entre ambas clases en junio es que los alumnos de 5ºA, aun usando más variedad de estructuras sintácticas, siguen usando una concreta en un mayor número de ocasiones; en 5ºB esto sólo sucede con un grupo. El léxico usado en ambas grabaciones por las dos clases es el trabajado en clase aunque usan mucho más vocabulario en las grabaciones de junio y son capaces de incluir más de un elemento en el sujeto, especialmente los alumnos de 5ºB.

El lenguaje corporal de los alumnos en octubre mostraba su nerviosismo: balanceo del cuerpo, manos en los bolsillos, detrás de la espalda. Los alumnos de 5ºA usaban mucho la mirada: miraban al suelo, a sus compañeros, a mí, a la cámara; no eran capaces de ignorar la presencia de la cámara. Los alumnos de 5ºB miraban a los compañeros y me miraban a mí buscando mi aprobación, pero no se sentían intimidados por la cámara. En junio todos se muestran más relajados. Los de 5ºA no se sienten intimidados por la cámara; es cierto que los he grabado en diversas ocasiones a lo largo del curso y creo que ya están acostumbrados. En esta clase hay 2 alumnos que se muestran inseguros, 2 nerviosos y 1 habla flojo. En 5ºB, 3 se muestran inseguros y 3 prácticamente no participan. Destaca en esta clase el hecho de que alumnos con nivel muy bajo no tienen ningún tipo de problema en salir delante de los compañeros e inventarse las frases.

En resumen, los dos quintos partían de realidades diferentes y han evolucionado de acuerdo a su punto de partida. En ambas clases, disminuyó el índice de referencia en la mayoría de los grupos, es decir, se dijeron más frases en un tiempo menor o similar. Los alumnos de 5ºA que más participaron en octubre fueron los de nivel alto; sin embargo, la participación en junio fue más equitativa, aunque algunos intervinieron más veces que otros. Por su lado, la participación de los alumnos de 5ºB fue equitativa en ambas grabaciones, aunque la calidad de las frases por parte de los alumnos de nivel más bajo no fuera siempre la deseada. Respecto a la fluidez, hay una gran mejoría en las grabaciones de salida. En ambas grabaciones hablan a golpes de voz, aunque en las de inicio son palabra a palabra y en las de salida los fragmentos son más largos. En las grabaciones de junio, se reducen los alargamientos de vocales, las repeticiones y los silencios dentro de las intervenciones, los cuales se producen a partir de la mitad de la grabación cuando se van reduciendo las posibilidades de nombrar más elementos. Otro dato relevante es el volumen de voz: en octubre hablaban flojo los de nivel bajo en 5ºA y los de nivel alto en 5ºB; en junio la gran mayoría de alumnos hablan con un volumen adecuado. Asimismo, en junio, se reducen los silencios entre las intervenciones y hay más estrategias de interacción. Los alumnos de 5ºA se miran para darse paso y susurran a los compañeros que no saben que decir; los alumnos de 5ºB susurran a los compañeros que saben que no serán capaces de decir algo por ellos mismos, aunque se esperan y dan tiempo a los estudiantes que creen capaces de decir la frase sin su intervención. Los errores de léxico y de pronunciación también se reducen en las grabaciones de salida, a la vez que aumentan las reparaciones de inicio de frases, de vocabulario, de uso de preposiciones y de pronunciación. Las reparaciones por parte de 5ºB son correctas y las realizan alumnos de todos los niveles; en 5ºA no siempre son correctas y sólo las realizan alumnos de nivel alto, aunque representa un avance respecto a las grabaciones de inicio porque se dan cuenta de su error e intentan arreglarlo. En el uso de las estructuras sintácticas también hay una evolución, aunque es diferente en ambas clases. En 5ºA empezaron usando una sola estructura por grupo y ésta era muy sencilla, sin preposiciones ni adjetivos y con numerosos errores; en la grabación de salida, la complejidad y la variedad aumentó considerablemente y los errores se redujeron a la mitad. En 5ºB empezaron usando más variedad de estructuras sintácticas e incluyendo adjetivos y preposiciones; en la grabación de salida, también aumentó la complejidad y la variedad, llegando a usar alguna *phrasal verb*, el *present continuous* y un par de comparaciones, e incluyeron varios elementos en el sujeto. Todas las variables analizadas nos llevan a la conclusión de que a lo largo del curso mejoraron su competencia oral, perdiendo el miedo a hablar en público y, además, a hacerlo en lengua inglesa, y a querer progresar dándose cuenta de sus errores e intentando corregirlos.



### 5.3.4. Grabaciones de la clase de 6ºA

Las presentaciones orales y correspondientes grabaciones de este grupo tuvieron lugar el martes 18 de octubre en la sesión de 10 a 11h, el jueves 7 de junio en la sesión de 9 a 10h y el jueves 14 de junio en la misma sesión.

En la grabación de octubre, la investigadora no recordó decir a los alumnos que se sentaran en los grupos de juego y los grabó en grupos diferentes. En junio, se realizaron dos grabaciones. La primera se realizó con los mismos grupos de la grabación de octubre para poder compararlos en igualdad de condiciones. La segunda tuvo lugar con los grupos de juego para poder comparar las dos grabaciones de salida y observar si hay cambios significativos por el hecho de sentarse con el grupo con el cual han estado trabajando a lo largo del curso escolar.

En la grabación de octubre faltaba un alumno, GN. Durante los 10 minutos que les dejé para preparar la presentación oral, varios alumnos intentaron diversas estrategias: 3 alumnos vinieron a preguntarme palabras de vocabulario que no recordaban aunque no se lo dije, 2 intentaron coger un diccionario y 1 alumna, NG, intentó escribir las frases. Sólo tuvieron 3 minutos para preparar la última exposición oral ya que habían hecho otra la semana anterior.

#### 5.3.4.1. Análisis de las grabaciones de inicio (grupos diferentes)

##### Grupo 1: LE, EC, RA, SF

1. La grabación ha durado 1 minuto y 12 segundos y han dicho 20 frases que incluían 23 elementos en total. Cada alumno ha realizado una única intervención. LE ha dicho 4 frases relacionadas con objetos de la clase. EC ha dicho 4 frases; las dos primeras eran sobre la ropa e incluían dos elementos cada una. RA ha dicho 8 frases sobre animales, incluyendo dos de ellos en la última oración. SF ha dicho 4 frases sobre otros objetos de la clase.
2. Ha habido 2 errores de léxico relacionados con los colores. Un alumno no recordaba el color gris y ha dicho [grais] y otro ha dicho *black* en lugar de *white*.
3. Las dos chicas han hablado con mucha fluidez, aunque EC lo ha hecho más lentamente. Los dos chicos con menos: uno ha hablado a golpes de voz y ha hecho 2 repeticiones; el otro ha hecho una repetición y ha alargado las vocales en dos ocasiones.
4. Sólo ha habido un error de pronunciación. El chico que hablaba a golpes de voz y ha dicho mal el color gris, ha pronunciado *bird* tal y como se escribe.
5. No ha habido reparaciones.

6. No ha habido estrategias de interacción; cada uno ha intervenido una vez y ha dicho sus frases sin relacionarse con los otros miembros del grupo.
7. Respecto a la creatividad, cada alumno ha hecho su intervención dedicada a un bloque de vocabulario diferente: *classroom objects, clothes and animals*. Uno de ellos ha hablado de los libros de una mesa y luego de los de la otra usando “*the other books*”.
8. Han usado 4 estructuras sintácticas diferentes: S+V+prep+N (4 veces); S+V+adj (5 veces); *This is a+adj+N* (9 veces); *present continuous* (2 veces aunque faltaba *-ing*). Todos los alumnos han usado varias de ellas, excepto uno que siempre ha usado la misma. Ha habido 4 errores en el uso del singular/plural (*is* por *are*; *are* por *is*; *orange* por *oranges*; *horses* por *horse*). Han usado 14 adjetivos calificativos que modificaban al nombre, todos ellos colores. El vocabulario usado ha sido bastante simple.
9. Referente al lenguaje corporal, SF se apoya constantemente en una mesa que tiene cerca y EC se balancea un poco. SF y RA demuestran nerviosismo con los golpes de voz más que con el lenguaje corporal. LE se muestra tranquila. Todos ellos señalan los elementos que van diciendo en la lámina.

#### **Grupo 2: FF, NG, AS, AG**

1. La grabación ha durado 52 segundos y han dicho 7 frases incluyendo 17 elementos. Cada alumno ha realizado una única intervención. AS ha dicho 3 frases y ha incluido 2 elementos en dos de ellas. FF ha dicho 1 frase aunque ha incluido una especie de presentación. NG ha dicho una frase (esta alumna tiene capacidad, pero no todos los días tiene el mismo interés por trabajar). AG ha dicho 2 frases, una con 3 elementos y otra con 2, y una lista de frutas y verduras con 5 elementos.
2. Una alumna ha dicho “hora” en catalán en lugar de *hour*. Otro alumno ha dicho *cupboard* mal pronunciado cuando se refería a *blackboard*.
3. FF dice con fluidez la única frase con la que interviene. Los otros tres miembros hablan a golpes de voz y, además, los dos chicos hacen repeticiones.
4. Hay dos errores de pronunciación: *cupboard* [keitboə:] (aunque se refería a otro objeto, como he dicho en el apartado 2) y *strawberries* [strouberis] (destacando el sonido fuerte de la “r”, entre otros).
5. Hay 4 reparaciones, todas correctas aunque dos de ellas son innecesarias porque lo que reparan ya estaba bien. Las innecesarias son el cambio de orden entre *skirt* y *T-shirt* y el

cambio de *potatoes* por *tomatoes*, ambas correctas. Las otras 2 son la misma corrección pero con distinto género: *the* por *she's* y *he's wearing*.

6. La única estrategia de interacción que aparece es cuando NG susurra *strawberries* a AG, aunque no sé si él llega a oírlo.
7. Respecto a la creatividad, hacen una introducción/presentación en 6 ocasiones como por ejemplo empezar la intervención diciendo *In the crazy school* o *The hour in the class*. Han hecho algunas agrupaciones temáticas en sus intervenciones como *clothes, blackboard and some of its objects, fruits and vegetables, furniture*.
8. Sólo han dicho 7 frases pero han usado 4 estructuras sintácticas diferentes: *present continuous* (2 veces); *There is/are+N* (3 veces, 1 en singular y 2 en plural); *S+V+adj* (1 vez) y la hora. Ha habido dos errores en el uso del singular/plural (*greens* por *green*; *orange* por *oranges*). Han usado 8 adjetivos modificando al nombre: 7 eran numerales; el único calificativo tenía dos errores, lo han dicho en plural y detrás del sustantivo. El vocabulario usado ha sido bastante simple.
9. Si nos fijamos en el lenguaje corporal, los dos niños parecen relajados y van señalando todo aquello que van nombrando; sin embargo su discurso refleja lo contrario, hablando a golpes de voz y con repeticiones. Las dos niñas están con los brazos cruzados y no señalan al dibujo mientras hablan.

### **Grupo 3: JG, FN, EP, JA**

1. La grabación ha durado 2 minutos y 23 segundos y han dicho 3 frases y 27 elementos. Cada alumno ha hecho una única intervención. JG ha dicho una sola frase con introducción nombrando un objeto de la clase y 10 animales. FN ha dicho dos frases con 5 objetos de la clase; es el único que ha usado adjetivos que modifican al nombre en todas sus aportaciones, aunque el orden es incorrecto cuando combina dos de ellos en dos ocasiones. EP no ha dicho ninguna frase, sólo una lista de 4 elementos sin ninguna relación temática entre ellos usando determinantes y/o adjetivos. JA nombra 7 sustantivos sin ninguna relación temática entre ellos y con numerosos errores de pronunciación.
2. Hay dos errores de léxico por parte de JA: *Sunday* por *sunny*; *pencil [gout]* por *pencil colour*.

3. JG, aunque empieza su discurso a golpes de voz, tiene buena fluidez. FN habla a golpes de voz y alarga las vocales. EP y JA hablan haciendo numerosas pausas entre los elementos que nombran.
4. Hay 6 errores de pronunciación: 2 por parte de JG y 4 por parte de JA. En dos de ellos, *mouse* y *bird*, han pronunciado tal y como se escribe. JA pronuncia [poteitor], [tomeitor]; me llama la atención el final.
5. Ha habido una reparación de pronunciación por parte de EP, de nivel bajo: [fais] por *five* [faiv].
6. No ha habido ninguna estrategia de interacción.
7. Respecto a la creatividad, el primer alumno empieza con una presentación (*In the crazy school*), agrupan temáticamente (*animals and classroom objects*) y hay dos intentos de agrupar dos adjetivos, uno calificativo y uno numeral (*six books the green and a five books red*), por parte de un alumno que llegó el curso pasado procedente de Marruecos sin haber estudiado nunca inglés.
8. Sólo hay 3 frases y todas siguen la misma estructura sintáctica: There are+N. Han usado 11 adjetivos modificando al nombre, 9 numerales y 2 calificativos. No hay complejidad léxica.
9. Su lenguaje corporal muestra que no se sienten muy cómodos: o bien miran al suelo o bien miran al dibujo; sólo JA mira a la cámara cuando acaba. JG y JA señalan todo lo que dicen, FN señala la primera mitad de los objetos que dice y EP sólo señala el primer objeto que dice.

#### **Grupo 4: LG, MQ, GC, AL**

1. La grabación ha durado 1 minuto y 58 segundos y han dicho 19 frases con 24 elementos. Todos han hecho una única intervención excepto MQ que ha añadido una frase al final. LG ha dicho 4 frases sin relación temática aunque en una de ellas ha añadido 3 elementos de ropa y complementos de la chica con sus adjetivos calificativos. MQ ha dicho 5 frases sin relación temática; una de ellas tenía 3 elementos de ropa del chico con adjetivos también. GC ha dicho 3 frases sobre objetos de la clase y en una de ellas ha incluido 2 elementos. AL ha dicho 5 frases sobre animales.
2. No ha habido errores de léxico. AL ha dicho *onion* con interrogación porque no estaba seguro aunque la palabra es correcta.

3. GC, LG y AL han hablado a golpes de voz, alargando vocales y usando muletillas; la fluidez de MQ ha sido buena aunque ha titubeado un poco al iniciar su intervención.
4. Ha habido 3 errores de pronunciación. En dos de ellos han pronunciado tal y como se escribe (*turkey* -el final [kei]- y *open* [open]). El otro error ha sido al pronunciar la preposición *next to* con el sonido de “ch”, quizás por una sobre-exageración de la pronunciación inglesa de la “t”.
5. No ha habido ninguna reparación.
6. No ha habido estrategias de interacción.
7. Todos han hecho agrupaciones temáticas (*classroom objects, clothes, animals*), aunque las dos chicas sólo en la primera parte de su intervención más larga. Asimismo un alumno ha combinado dos adjetivos calificativos (*the long yellow ruler*).
8. Han usado 4 estructuras sintácticas diferentes: *This is*+N (8 veces, 4 de ellas con prep+N también; en 3 ocasiones debería haber sido plural); S+V+prep+N (5 veces; en 1 falta el verbo); S+V+adj (2 veces); *present continuous* (2 veces). Han usado adjetivos acompañando al nombre en 9 ocasiones (8 calificativos y 1 numeral). Respecto al uso de singular/plural, como ya he dicho, 3 veces *is* debería haber sido *are*; han dicho *orange* en singular (hay dos) y *windows* en plural (hay una). En 3 ocasiones faltaba el artículo indeterminado “a” y en una el determinado “the”. No ha habido gran complejidad léxica.
9. El lenguaje corporal de LG, GC y AL no muestra su nerviosismo como lo hacen los golpes de voz. MQ, la única con un discurso fluido, se toca el pelo y el bolsillo en alguna ocasión. Todos señalan lo que van diciendo.

#### **Grupo 5: OG, PB, IR, DV**

1. La grabación ha durado 1 minuto y 26 segundos y han dicho 7 frases con 18 elementos en total. Todos han intervenido una sola vez. OG ha dicho una sola frase incluyendo 2 muebles y 2 animales. PB ha dicho 4 frases sin relación temática aunque una de ellas incluía dos piezas de ropa. IR ha dicho una frase con 2 elementos inconexos. DV ha dicho una sola frase con 10 elementos, 7 frutas y verduras y 3 sin ninguna relación.
2. El único error de léxico ha sido que PB ha dicho “y” en castellano en lugar de “and”.
3. Todos han hablado a golpes de voz aunque DV lo ha hecho en la segunda mitad de su intervención. Ha habido 4 repeticiones, numerosos alargamientos de vocales y varias muletillas.

4. Sólo ha habido un error de pronunciación por parte de PB ( *ruler* [rʌler]).
5. Ha habido 3 reparaciones por parte de 3 alumnos. En todas ellas han reparado para añadir un adjetivo calificativo, el color, a 3 elementos (*two tables*>*two brown tables*; *a skirt*>*a pink skirt*; *four tables*>*four brown tables*).
6. No ha habido estrategias de interacción.
7. La única creatividad ha sido en el uso de adjetivos modificando al nombre: Los han usado en sus intervenciones y a veces han combinado dos de ellos.
8. Han usado 5 estructuras sintácticas diferentes para las 7 frases dichas. Han usado todas una vez (*has got*; S+V+prep+N; S+V+N; *she's wears*) excepto una que han usado 3 veces (*This is+N*). Ha habido un error con *She's wears* ya que ha mezclado el *present simple* con el *present continuous* y una vez han dicho *it's* en lugar de *is*. Han dicho *orange* y *carrot* en singular cuando hay dos elementos dibujados; también han usado el artículo indeterminado “*a*” en 3 ocasiones en frases en plural. Han usado 26 adjetivos, 15 calificativos y 11 numerales, combinándolos en ocasiones como ya he dicho en el apartado anterior. El léxico usado ha sido bastante simple.
9. Respecto al lenguaje corporal, sólo PB se toca el pelo en dos ocasiones mientras habla. Mientras esperan, IR se toca la camiseta continuamente, poniéndosela bien; PB se toca las manos; OG se balancea un poco; DV está muy relajado todo y ser el último en intervenir. Todos miran a cámara al acabar intervención y todos señalan los elementos que van diciendo. Su nerviosismo es más patente con los golpes de voz.

#### **Grupo 6: CB, SG, JJ, AP**

1. La grabación ha durado 2 minutos y 41 segundos y han dicho 20 frases con 22 elementos en total. Tenían previsto intervenir todos una vez, pero SG y AP hablaron muy poco y les hice decir más frases. CB ha dicho un título y 7 frases, una con dos piezas de ropa. JJ ha dicho 5 frases más una repetida y en una ha incluido también dos piezas de ropa; 2 de ellas deberían haber sido en plural. AP ha dicho 4 frases, aunque dos de ellas con ayuda de CB (en una le ha dicho el nombre de un elemento y en la otra le ha señalado algo que decir); además dos de ellas deberían haber sido en plural. SG ha dicho 4 frases aunque 3 de ellas las ha repetido de lo que le ha susurrado CB.
2. No ha habido errores de léxico aunque AP no recordaba dos palabras, *rubber* y *oranges*, hecho que ha desesperado a CB.

3. Todos ellos han hablado a golpes de voz. Además los dos chicos han alargado vocales y han repetido en 8 ocasiones diferentes fragmentos.
4. Ha habido un único error de pronunciación por parte de SG que ha pronunciado *open* tal y como se escribe ([open]).
5. Las únicas dos reparaciones han sido correctas y por parte de CB. Ha reparado *she* por *he's wearing* y *two pencil case* por *two pencils in the pencil case*.
6. Se pueden considerar las ayudas de CB como estrategias de interacción. Ha susurrado 3 frases a SG, ha dicho *rubber* a AP porque no la recordaba y le ha señalado las naranjas para que las dijera. AP no recordaba *oranges* y CB no se lo podía creer.
7. Respecto a la creatividad, CB empieza su intervención diciendo el título y JJ combina dos adjetivos en una ocasión (*a short yellow ruler*).
8. Han usado 3 estructuras sintácticas diferentes: *There is/are+N(+prep+N)* (15 veces: 2 en singular sin usar preposición, 8 con preposición -aunque 4 deberían haber sido en plural- y 5 en plural, 1 sin usar preposición); *S+V+adj* (3 veces); *present continuous* (2 veces). En dos ocasiones faltaba el determinante y en otras dos los han repetido (*a one, a two*). Han dicho *orange* en singular. Han usado adjetivos modificando al nombre en 14 ocasiones, la mitad numerales y la otra mitad calificativos. No ha habido complejidad léxica.
9. Respecto al lenguaje corporal, CB se muestra relajada; cada vez que acaba una de las tres primeras frases mira a la cámara y cuando finaliza también. Ha señalado todo lo que ha dicho. JJ sólo señala en dos de las frases que dice; el resto con los brazos extendidos y las manos cruzadas por delante. AP señala las dos frases que dice; se ríe y se encoge de hombros cuando tienen que decir más frases. SG está todo el tiempo tocándose los pantalones nerviosa y mirando a CB buscando apoyo; no señala lo que dice.

#### **5.3.4.2. Resultados conjuntos de las grabaciones de inicio (grupos diferentes)**

Las grabaciones han durado poco, entre 52 segundos y dos minutos y 41 segundos. El número de frases ha sido muy bajo en tres grupos (3 en uno y 7 en los otros dos) y más elevado en los otros tres (19 en uno y 20 en los otros dos). El número de elementos incluidos en las frases ha sido más elevado, entre 17 y 27. Cabe destacar que el grupo que menos frases ha dicho -3- es el grupo que más elementos ha usado -27. Todos los alumnos de los grupos han hecho una única intervención, excepto una alumna del grupo 4 que ha añadido una frase al final y dos alumnos del grupo 6 a los que he obligado yo a volver a intervenir porque habían hablado muy poco.

No ha habido muchos errores de léxico aunque tampoco ha habido gran complejidad léxica. Los 3 primeros grupos han tenido 2 errores de léxico cada uno; los errores del grupo 3 han sido por parte de JA, el alumno con PI. Una alumna del grupo 4 ha dicho “y” en español. Un alumno del grupo 6 no recordaba dos palabras básicas: *rubber and oranges*. El grupo 4 no ha cometido ningún error.

Se aprecia cierta fluidez por parte de 6 de los 24 alumnos participantes. De estos seis, la fluidez es buena en tres de ellas, todas chicas, aunque una habla lentamente y otra sólo dice una frase; los otros 3 hablan a golpes de voz la mitad de su discurso, dos al principio y el otro al final. Los otros 18 alumnos hablan a golpes de voz y repiten diferentes fragmentos tanto al inicio de la frase como en medio. También alargan vocales y usan muletillas, especialmente los últimos tres grupos que lo hacen en numerosas ocasiones.

Cuatro grupos tienen un único error de pronunciación. El grupo 3 acumula 6 errores -4 de ellos por parte de JA- y el grupo 4 comete 3 errores. La mayoría de ellos se deben a que pronuncian toda la palabra o parte de ella tal y como se escribe como por ejemplo *open, bird, mouse*.

Dos grupos no han hecho ninguna reparación. Los otros han hecho entre una y cuatro, aunque de las cuatro que ha hecho el grupo 2, dos eran innecesarias. De las 8 reparaciones correctas y necesarias, 1 ha sido de pronunciación, 3 de cambio de sujeto, 1 de vocabulario y 3 de añadir un adjetivo al nombre.

No ha habido estrategias de interacción en cuatro de los seis grupos: cada alumno decía las frases que se había preparado sin contar con el resto de alumnos. Sólo ha habido susurros en dos grupos. NG, del grupo 2, ha susurrado una palabra a AG aunque no sé si él llega a oírla. CB, del grupo 6, ha susurrado las frases a SG y ha ayudado a AP en dos ocasiones, una diciéndole una palabra que no recordaba y otra señalándole un elemento.

Respecto a la creatividad, dos grupos incluyen presentación en algunas de sus frases (*In the crazy school..., In (the) class...*). Un alumno del grupo 4 y uno del grupo 6 combinan dos adjetivos delante del nombre; un alumno del grupo 3 lo intenta en dos ocasiones aunque el orden no es correcto. La mayoría de alumnos de los cuatro primeros grupos agrupan temáticamente sus intervenciones, incluyendo elementos de las mismas familias semánticas (*fruits & vegetables, pieces of furniture, classroom objects, animals, clothes*). Un alumno del primer grupo habla de los libros de una mesa y luego de los de otra; en la segunda intervención dice “*the other books*”, algo a destacar.

Todos los grupos han usado entre 3 y 5 estructuras sintácticas diferentes, excepto el grupo 3 que sólo ha dicho tres frases y han usado una única estructura simple, sin uso de preposiciones (*There are+N*). El grupo 2 tampoco ha usado preposiciones. Cinco grupos han usado el *present continuous*



aunque dos de ellos con errores. Todos los grupos han usado adjetivos que modificaban al nombre, 14, 8, 11, 9, 26 y 14 respectivamente. Los adjetivos usados han sido calificativos y numerales. Los cuatro primeros grupos han usado de una clase mayoritariamente y los dos últimos han usado de ambas clases más equitativamente. Ha habido errores en el uso del singular y el plural en todos los grupos, tanto de los verbos (*is* por *are* o viceversa) como de los sustantivos (especialmente *orange* y *windows*). También ha habido errores en el uso del artículo indeterminado “*a*”, no usándolo en el singular o usándolo en el plural.

El lenguaje corporal de la mayoría de ellos no muestra que estén nerviosos, aunque siete de ellos se tocan la ropa o el pelo en lugar de señalar lo que va diciendo. Varios alumnos miran a la cámara al acabar su intervención, sin sentirse intimidados por ella; otros la evitan mirando al suelo o a algún compañero de grupo. El nerviosismo está más presente en la poca fluidez que muestran al hablar a golpes de voz, alargando vocales y repitiendo fragmentos. 7 alumnos no señalan lo que van diciendo.

#### **5.3.4.3. Análisis de las grabaciones de salida (grupos diferentes)**

##### **Grupo 1: LE, EC, RA, SF**

1. La grabación ha durado 3 minutos y 54 segundos y han dicho 19 frases más una repetida y 23 elementos. Cada uno hace una intervención más larga, a nivel de frases o de elementos con relación temática o de posición entre ellos, al principio y luego van diciendo frases sueltas. LE ha dicho 5 frases con 1 elemento en cada una de sus 3 intervenciones. EC ha dicho 4 frases incluyendo 7 elementos en total en sus 4 intervenciones. SF ha dicho 5 frases más una repetida con 1 elemento en cada una de sus 5 intervenciones. RA ha dicho 5 frases incluyendo 6 elementos en total en sus 3 intervenciones.
2. Hay 3 errores de léxico: *under* por *on*, *she* por *girl* y un alumno no recuerda *cupboard* y no dice nada.
3. LE es la única que habla con fluidez. Los otros 3 miembros del grupo hablan a golpes de vez, alargando vocales y repitiendo fragmentos. Es el primer grupo que hice salir, siguiendo el orden de octubre. Hicieron una intervención muy breve y se lo hice repetir diciendo más frases. Hay largos silencios entre las intervenciones porque se habían preparado pocas frases y van buscando que decir. Supongo que el hecho de ser los primeros y el hecho de ampliar las intervenciones no ayudó ni a su fluidez ni a su rendimiento respecto a octubre.
4. Hay 5 errores de pronunciación aunque uno no estoy segura porque no entiendo muy bien lo que dice: creo que dice *man* pronunciado en plural [men]. 3 de los otros errores son por

pronunciar tal y como se escribe *-purple, duck, bird-* y el último por pronunciar *skirt* parecido a *scarf*.

5. Hay 5 reparaciones correctas: *in>on* (2 veces); *there are>there is* (2 veces); *he>she*. 3 de ellas fueron dichas por SF y las otras 2 por EC en una misma frase.
6. No hay estrategias de interacción. Incluso SF no recuerda una palabra en una de sus intervenciones y nadie le dice nada.
7. Como creatividad, destacar que usan presentaciones en 7 ocasiones (*In the crazy school, In this school, In this class*). También combinan una vez dos adjetivos (*five red books*) y usan un adjetivo cuantitativo (*many*).
8. Usan 4 estructuras sintácticas diferentes: *There is/are+N(+prep+N)* (8 en singular, 6 de ellas con preposición; 9 en plural, 4 de ellas con preposición); *S+V+adj* (2 veces); *S+V+prep+N* (1 vez); *has got* (1 vez). Hay algún fallo con el uso del singular y el plural: 2 frases las dicen en plural y deberían ser en singular y dos sustantivos los dicen mal (*book* debería ser plural y *windows* singular). En 2 ocasiones usan el artículo indeterminado “a” en el plural. Usan 17 adjetivos, 13 de ellos numerales, 3 calificativos y uno cuantitativo. La complejidad léxica viene marcada por el agrupamiento de los elementos tanto temático como posicional.
9. Todos excepto LE se muestran nerviosos como así lo refleja su lenguaje corporal. EC, durante sus intervenciones, se toca el pelo, se pone las manos en la boca y mira a la cámara al acabar su intervención. Durante las otras intervenciones, se toca y/o frota las manos. SF mira a cámara después de cada frase en su primera intervención. Los dos niños tienen un brazo por detrás de la espalda. RA mira a la cámara o al frente al acabar. Ninguno de los 3 señala los elementos que va diciendo. LE es la única que señala; cada vez que acaba su intervención mira al frente, aunque no a la cámara.

## **Grupo 2: NG, FF, AG, AS**

1. La grabación ha durado 2 minutos y 9 segundos. Han dicho 28 frases más el título incluyendo 32 elementos. Han hecho una primera intervención cada uno más larga con relación temática entre los elementos y luego frases sueltas. FF ha dicho una frase con 5 objetos de la clase en su única intervención. NG ha dicho 12 frases más el título en sus dos intervenciones; en la primera ha dicho una frase presentando a los animales más 8 frases sobre ellos y además dos frases sobre objetos de la clase aunque no ha usado adjetivos. SG ha dicho 6 frases en sus 3 intervenciones; en su primera intervención ha descrito a los niños y ha descrito una acción que hace la niña, con algún error. AG ha dicho 9 frases en sus 3

intervenciones; en la primera ha dicho una frase presentando las frutas y verduras y luego ha dicho frases sobre ellas usando adjetivos numerales.

2. Ha habido 3 errores de léxico: *calendari*, en catalán; *a he* por *a boy*; *a she* por *a girl*. Este último error también lo había cometido el primer grupo; no sé si se lo ha copiado de ellos o ha cometido el mismo error.
3. Las dos chicas hablan con fluidez. Los dos chicos se muestran más inseguros, hablando a golpes de voz, alargando las vocales y repitiendo fragmentos tanto al inicio de la frase como en medio de ella. Los silencios entre frases han aparecido después de su primera larga intervención.
4. Ha habido 4 errores de pronunciación. 3 de ellos han sido por pronunciar tal y como se escribe (*open* y el final [er] en *jumper* y *trainers*). El otro ha sido por asimilación (la “u” de *rulers* pronunciada como *rubbers* [ʌ]).
5. Ha habido 3 reparaciones realizadas por 3 alumnos diferentes: *there are some* > *there are two* (concretando); *under* > *on*; *one o'(clock)* > *half past one*.
6. No hay estrategias de interacción. AS pone cara de extrañado al finalizar dos de sus intervenciones, mostrando que no está muy seguro de si lo que ha dicho era correcto.
7. Como creatividad destacar que usan la presentación “*In the crazy school*” en 6 ocasiones y también presentan en dos ocasiones el vocabulario que van a introducir (animales y frutas y verduras). Asimismo agrupan el vocabulario que dicen temáticamente en sus primeras intervenciones y en una ocasión lo agrupan según la posición representada en el dibujo.
8. Hay 5 tipos de estructuras sintácticas diferentes, aunque 4 de ellas aparecen sólo en una o dos ocasiones. La estructura más usada ha sido *There is/are+N* (11 veces en singular y 12 veces en plural, una de ellas con preposición). Las otras estructuras han sido: S+V+C; S+V+N+prep+N; S+V+adj; *present continuous* (2 veces pero con errores). Ha habido tres errores en el uso del singular y el plural: 1 de un verbo (*are* por *is*) y dos sustantivos que debían ser en plural (*orange, tomato*). Han usado pocos adjetivos: sólo 7 (4 numerales, 1 calificativo y 2 cuantitativos). La mayor complejidad léxica viene por parte de AS que describe a los dos niños e intenta describir una acción que hace la niña.
9. FF no señala nada de lo que dice pero es la que más tranquila parece; incluso cuando está acabando la última frase ya mira a AG como indicándole que es su turno. Mientras habla, NG señala con una mano y con la otra se toca la camiseta; mientras espera tiene la mano en

la boca o está con los brazos cruzados. AG señala los 3 primeros elementos que dice y ya no señala nada más. AS no señala nada, brazos caídos. Los dos chicos muestran su nerviosismo con los golpes de voz más que con su lenguaje corporal. Ninguno de los 4 miembros miran a cámara durante la grabación, sólo al final para indicar que han acabado.

### Grupo 3: JG, FN, EP, JA, GN

1. La grabación ha durado 4 minutos y 57 segundos. Han dicho 52 frases más 3 repetidas con un elemento en cada una. En cada intervención decían una sola frase, excepto en 3 ocasiones que JG ha dicho 2 relacionadas entre ellas. JG ha dicho 13 frases más una repetida en sus 11 intervenciones. FN ha dicho 12 frases; 5 de ellas con prep+N y 2 con adjetivo. EP ha dicho 8 frases con un buen uso en la mayoría de *There is/are* y de adjetivos. JA ha dicho 7 frases simples más una repetida con bastante corrección. GN ha dicho 12 frases más una repetida usando adjetivos.
2. Hay 5 errores de léxico por parte de alumnos distintos: *pencil sharpener* por *pencil case*; *o'clock* por *clock*; *more* por *many*; “tarongin” por *orange*; *yellow* por *blonde*.
3. La fluidez es bastante buena. Dicen las frases en pocos segundos, aunque parece que las digan a fragmentos, no siguiendo la entonación inglesa. Sólo las alargan más cuando están pensando algo que decir.
4. Ha habido 3 errores de pronunciación. Dos han sido por parte de JA: *mouse* [mouse] (tal y como se escribe) y *potato* [poteitor] (pronunciación que usó también en octubre). El otro ha sido por parte de GN que ha dicho *mouse* como *mouth*.
5. Ha habido 6 reparaciones de las cuales dos eran innecesarias (*There is*> *This is*; *a* (artículo indeterminado)> *the* (artículo determinado)) y una incorrecta (primero la repara bien y luego vuelve a cambiar: *There are*>*is*>*are*). Las reparaciones correctas han sido: *family*> *gorilla's family*; *There it's*> *There is*; la pronunciación de *rulers*.
6. Como estrategia de interacción, cabe destacar la supervisión que hacía GN de las intervenciones de EP y JA, acompañándolos con la mirada y asistiendo para que se sintieran más cómodos y respaldados.
7. JG y GN han sido los más creativos, usando frases o vocabulario más sofisticados: *timetable* (todos los grupos dicen *calendar*); *one of them*; *hair of girl* (aunque debería ser *girl's hair*, intentan usar el posesivo). Han combinado dos adjetivos correctamente en dos ocasiones, una de ellas por parte de FN.

8. Han usado 4 estructuras sintácticas diferentes aunque una es la mayoritaria: *There is/are+N(+prep+N)* (25 en singular -aunque 4 deberían haber sido en plural-, 4 de ellas con preposición; 17 en plural -aunque 4 deberían haber sido en singular, error cometido en todas las ocasiones por JG-, 4 de ellas con preposición). Las otras estructuras sintácticas han sido: S+V+adj (2 veces); S+V+N (5 veces); *present continuous* (1 vez). FN creo que copia/imita el inicio de la frase de su anterior compañero porque coincide en todas sus intervenciones excepto una. El inicio copiado a veces es correcto y a veces no; reparó en dos ocasiones, una bien y la otra reparó bien pero volvió a cambiar. Este alumno llegó de su país el curso pasado y nunca antes había hecho inglés; su progreso ha sido impresionante. JG, GN y EP han usado adjetivos en la mayoría de sus frases. Además de los 8 errores en el uso del singular/plural de los verbos ya explicados, han usado “*orange*” dos veces en singular. El total de adjetivos usados ha sido de 23 (9 calificativos, 10 numerales y 4 cuantitativos). Como complejidad léxica destacar el uso de *timetable*.
9. Los que han mostrado más nerviosismo han sido JG, que se tocaba las manos, y EP, que buscaba el contacto visual con GN para que le diera su aprobación. Ninguno de los dos ha señalado lo que iba diciendo. Los otros 3 alumnos se veían relajados. FN con los brazos caídos, aunque no ha señalado lo que iba diciendo. JA está relajado: anda tranquilamente hacia dibujo (él ya suele andar así; es alto y grande) y señala todo lo que dice, excepto la primera vez. GN no estaba en octubre. Ha señalado todo lo que ha dicho y ha dirigido a JA y EP. No miran a la cámara y siguen el mismo orden de intervención, aunque EP y JA se saltan algunos turnos.

#### **Grupo 4: LG, MQ, GC, AL**

1. La grabación ha durado 3 minutos y 28 segundos. Han dicho 34 frases más el título incluyendo 42 elementos. Todos han hecho una primera intervención más larga y otras más breves. LG ha dicho 8 frases con 11 elementos en sus 3 intervenciones. En la primera ha incluido 6 frases que empezaban presentando a los dos niños y luego hacían su descripción. MQ ha dicho 10 frases con 15 elementos en sus 3 intervenciones, con relación temática o de posición en dos de ellas. GC ha dicho 7 frases y el título incluyendo 8 elementos con poca relación entre ellos en sus 4 intervenciones. AL ha dicho 9 frases en sus 2 intervenciones. En la primera ha dicho 8 frases sobre los animales y su posición pero en todas ellas se ha olvidado el verbo “*is*”.
2. Ha habido un único error de léxico: *persons* en lugar de *people*.

3. Las dos niñas han hablado con bastante fluidez, aunque han alargado alguna vocal y han usado alguna muletilla. GC ha hablado a golpes de voz y alargando letras pero él suele hablar así en cualquier lengua. AL ha sustituido el verbo por una breve pausa.
4. No ha habido errores de pronunciación.
5. Ha habido 5 reparaciones correctas. Dos de ellas han sido para aumentar la complejidad sintáctica añadiendo un elemento extra: *two pencils*> *two different pencils*; *in the penc(il)...*> *in the blue pencil case*. Otra ha sido de pronunciación, aunque ambas eran correctas ([toma]> *tomatoes* [tomei]). En una han reparado el número del verbo (*there are*> *there is*) y en otra han reparado el adjetivo cuantitativo para concretar más (*some*> *many*).
6. No ha habido estrategias de interacción. Sólo se han mirado entre ellos para darse paso, no para ayudarse.
7. Como creatividad, han dicho el título y han hecho presentación en 4 frases, 2 usando “*In this table*” y las otras dos temáticas, introduciendo de lo que iban a hablar. Han combinado 2 adjetivos en 4 ocasiones y han agrupado temáticamente las intervenciones más largas.
8. Han usado 5 estructuras sintácticas diferentes. Han utilizado *There is/are+N(+prep+N)* en 17 ocasiones (6 en singular de las cuales 4 con preposición aunque 2 deberían haber sido en plural y 11 en plural de las cuales 6 con preposición y también con dos errores de número). En 10 ocasiones han usado *S+V+prep+N*, aunque a 8 de ellas les faltaba el verbo “*is*”, error que ha cometido AL. Las otras estructuras usadas han sido: *S+V+adj* (3 veces); *present continuous* (2 veces aunque falta “*is*”); *has got* (dos veces aunque falta el sujeto “*he*”). Han dicho 30 adjetivos (24 calificativos, 4 numerales y 2 cuantitativos). También ha habido errores con el uso del singular y el plural además de los 4 mencionados con los verbos: En 4 ocasiones faltaba el artículo indeterminado “*a*” en frases en singular y han dicho “*orange*” en singular y “*windows*” en plural y deberían ser al revés. Respecto a la complejidad léxica, destacar la combinación de 2 adjetivos en 4 ocasiones, como ya he dicho anteriormente, y una frase que me ha llamado la atención por su especificación: *There are two different pencils, red and blue*.
9. Se les veía tranquilos, excepto GC en su primera intervención que parecía muy nervioso. Ha hablado a golpes de voz, pero él normalmente habla así. MQ, GC y AL han señalado todo. LG ha señalado la lámina en general, no cada elemento que iba diciendo. Todos han hablado con volumen alto y miraban al frente al finalizar sus intervenciones.

## Grupo 6: CB, AP, JJ, SG

1. Han salido en quinto lugar. La grabación ha durado 2 minutos y 43 segundos y han dicho 25 frases incluyendo 32 elementos. Han hecho una primera intervención más larga cada uno con relación temática o posicional. Después de esta única intervención, querían dar por terminada su exposición oral pero los he hecho continuar; a partir de aquí han intervenido con frases sueltas 3 veces más, excepto AP que lo ha hecho 2. CB ha dicho 7 frases con 10 elementos en sus 4 intervenciones. SG ha dicho 7 frases en sus 4 intervenciones y en 4 de ellas ha invertido el complemento de lugar, diciéndolo en primer lugar. JJ ha dicho 6 frases con 10 elementos en sus 4 intervenciones pero todas con el complemento de lugar invertido, como SG. AP ha dicho 5 frases en sus 3 intervenciones aunque 3 eran en plural y las ha dicho en singular.
2. Sólo ha habido un mismo error de léxico en 2 ocasiones: *ground* en lugar de *floor*.
3. La fluidez de CB ha sido buena, aunque se ha puesto un poco nerviosa cuando les he dicho que debían intervenir más. SG habla a golpes de voz repitiendo lo que le susurra CB. AP y JJ alargan vocales y usan muletillas en repetidas ocasiones. Los silencios aparecen cuando les hago decir más frases de las que se habían preparado.
4. No ha habido ningún error de pronunciación.
5. Sólo ha habido 2 reparaciones y una no ha sido correcta. SG ha reparado mal, invirtiendo el orden del complemento de lugar. AP ha reparado correctamente: *There is* > *There are*.
6. Como estrategias de interacción cabe destacar las usadas por SG y AP. Ella miraba a CB todo el tiempo y esperaba que le susurrara la respuesta. Él busca con la mirada la aprobación de CB o de JJ.
7. Respecto a la creatividad, han agrupado por tema o por posición en su primera intervención. Han usado dos veces la preposición “*of*” como posesivo y han usado dos preposiciones para describir la posición de un objeto (*on the ground next to the table*).
8. Han usado 5 estructuras sintácticas distintas: *There is/are*+N+prep+N (10 de ellas en singular -2 sin preposición y 4 deberían haber sido en plural- y 2 en plural); S+V+adj (3 veces); S+V+N+prep+N (7 veces); *present continuous* (2 veces aunque falta *-ing*) y la hora. Cabe recordar que en 10 ocasiones SG y JJ han invertido el complemento de lugar. Han usado 16 adjetivos, 9 numerales, 6 calificativos y 1 cuantitativo. Además de los 4 usos

incorrectos del verbo en singular, han dicho “*orange*” en lugar de su plural. La complejidad léxica sería la explicada en el apartado de creatividad.

9. Los dos chicos no señalan lo que van diciendo; las dos chicas sí. AP sonríe todo el tiempo, ríe en alguna ocasión y busca la aprobación de CB o JJ con la mirada. SG habla con un volumen bajo y mira a CB todo el tiempo. CB parece nerviosa cuando les hago decir más frases.

#### **Grupo 5: OG, PB, IR, DV**

1. Han salido en sexto y último lugar. La grabación ha durado 3 minutos y 8 segundos y han dicho 34 frases más una repetida y una reparada incluyendo 38 elementos. Las dos primeras intervenciones de cada uno han sido un poco más largas; después han hablado frase a frase. OG ha dicho 5 frases más una repetición nombrando 7 elementos en total en sus 5 intervenciones; es la única del grupo que agrupa temáticamente. PB ha dicho 11 frases en sus 7 intervenciones. IR ha dicho 4 frases -2 las ha dicho en singular y deberían haber sido en plural- en sus 3 intervenciones. DV ha dicho 14 frases más una reparada (PB la ha dicho en singular y DV la repara en plural en su siguiente turno) incluyendo 16 elementos en sus 7 intervenciones.
2. Ha habido un error de léxico: *cupboard* en lugar de *blackboard*.
3. La fluidez no ha sido buena. Los 4 miembros del grupo han hablado a golpes de voz, alargando vocales y, especialmente, repitiendo fragmentos. Ha habido silencios entre las intervenciones a partir de la mitad de la exposición.
4. Ha habido 2 errores de pronunciación: *duck* (IR ha hecho una pausa porque no lo recordaba y ha acabado diciendo [dan]) y *triangle* [triangəl] (DV ha pronunciado la primera sílaba tal y como se escribe).
5. Ha habido 5 reparaciones y todas correctas. Dos han sido del número (*There is* > *There are*); una preposición (*in* > *on*) y dos de vocabulario (*two* > *one*; *door* > *table*).
6. No hay estrategias de interacción. El único gesto ha sido cuando DV ha hecho una señal con la cabeza a PB para indicarle que era su turno.
7. Respecto a la creatividad, han agrupado en las primeras intervenciones, han combinado dos adjetivos en dos ocasiones, han usado “*of*” como posesivo y han dicho “*blonde hair*”, adjetivo poco usado por el resto de grupos.



8. Han usado 4 tipos de estructuras sintácticas. La más usada ha sido *There is/are+N+prep+N*, especialmente en singular (23 veces en singular aunque dos deberían haber sido en plural de las cuales 11 incluían preposición; 5 veces en plural aunque dos deberían haber sido en singular, tres de ellas con preposición). Las otras han sido: S+V+C (2 veces); S+V+adj (3 veces) y la hora. Han dicho 23 adjetivos que modificaban al nombre (18 calificativos, 4 numerales y 1 cuantitativo), aunque 6 de ellos estaban detrás del nombre. Ha habido otros errores en el uso del singular y el plural además de los especificados con los verbos: no han dicho el artículo indeterminado “a” en tres frases en singular y sí lo han dicho en dos frases en plural; han dicho *orange* y *windows*, cuando deberían ser al contrario. Como complejidad léxica han dicho “*blonde hair*” y “*door of cupboard*”.
9. La que más tranquila parece es OG señalando todo lo que dice. DV tiene un buen nivel pero se ha mostrado muy nervioso: al principio señalaba la lámina en general pero no lo que iba diciendo, después no señalaba nada; se balanceaba un poco aunque iba mirando al frente al intervenir. PB también ha señalado lo que decía pero se ha mostrado nerviosa cruzando los brazos, mirando a la cámara o a OG y tocándose el pelo. IR no ha señalado y miraba al frente al finalizar sus intervenciones.

#### **5.3.4.4. Resultados conjuntos de las grabaciones de salida (grupos diferentes)**

Los miembros del grupo 1 y del grupo 5, primero y último respectivamente en hacer la presentación oral, se han mostrado muy nerviosos y los resultados respecto a las frases y elementos dichos no han sido tan satisfactorios como cabía esperar. Los resultados de los otros 4 grupos han sido muy satisfactorios. Pese a haber invertido más tiempo que en octubre en sus exposiciones orales, han doblado el número de elementos dichos y han incrementado el número de frases. Los grupos han hecho una primera intervención más larga y luego han ido diciendo frases sueltas, excepto el grupo 3 que han hecho toda la exposición oral frase a frase.

En esta grabación, se han arriesgado más con el léxico usado y por ello ha habido errores de vocabulario por parte de todos los grupos, desde uno hasta cinco. El grupo donde estaba JA es el que ha cometido más errores. Dos grupos me han llamado la atención al decir “a *she/he*” en lugar de “a *girl/boy*”.

La fluidez ha sido buena en 10 alumnos. Los otros siguen hablando a golpes de voz, alargando vocales y repitiendo fragmentos, aunque el tiempo invertido en decir cada frase ha sido breve, siendo proporcional a la longitud de la misma. El primer grupo ha realizado numerosos silencios entre las diferentes intervenciones, pero cabe recordar que les hice ampliar su presentación oral y

estaban muy nerviosos. En el resto de grupos, los silencios han aparecido a partir de la mitad de la exposición.

Respecto a la pronunciación, han cometido errores 4 grupos; el grupo 4 y el 6 no han cometido ninguno. La mayoría de errores han sido de dos tipos: o bien pronuncian tal y como se escribe (*bird, duck, open*) o bien usan la pronunciación de una palabra parecida (*ruler* como *rubber*; *mouse* como *mouth*, *skirt* como *scarf*).

Todos los grupos han hecho reparaciones, entre dos y seis. De las 25 reparaciones hechas en total, 2 no eran correctas. Han reparado 3 veces preposiciones, 5 veces el uso del singular/plural en verbos, 1 vez un sujeto, 4 veces vocabulario, 1 verbo, 2 de pronunciación, 2 de incluir un adjetivo al nombre y 4 veces han especificado más. Este último tipo de reparaciones me ha llamado la atención porque empiezan a prestar atención a los detalles, como cambiar “*some*” por “*two*” o el artículo indeterminado “*a*” por el determinado “*the*”, entre otros.

Sólo ha habido estrategias de interacción en dos grupos. En uno, un alumno -GN- ha supervisado las intervenciones de otros dos compañeros -JA y EP-, mirándolos cuando intervenían y asintiendo con la cabeza para hacerlos sentir cómodos. En el otro, una chica -SG- miraba constantemente a otra chica -CB- para que le susurrara las frases y un chico -AP- miraba a CB o JJ buscando su aprobación.

Respecto a la creatividad, tres grupos incluyen presentación en algunas de sus frases (*In the crazy school...*, *In this school...*, *In this table...*), concretando con el uso de “*this*”. Alumnos de cuatro de los grupos combinan en un total de 9 ocasiones dos adjetivos delante del nombre. Cuando en una misma intervención dicen más de una frase o nombran diferentes elementos en una misma frase, agrupan lo dicho según el tema; en dos ocasiones, además, dos grupos agrupan según la posición de los elementos. El único grupo que no agrupa es el número 3 porque hablan frase a frase. Tres grupos dicen frases más sofisticadas, como describir acciones (*put oranges in the schoolbag*; *the rabbit is eating carrots*) o especificar algo (*one of them*; *two different pencils, red and blue*). Dos grupos dicen “*The door of the cupboard*”, usando el posesivo y uno de ellos, además, usa dos preposiciones para concretar una posición.

Todos los grupos han usado 4 o 5 estructuras sintácticas diferentes, aunque mayoritariamente han usado una con todas sus posibilidades: *There is/are+N(+prep+N)*. El grupo 4 ha usado también en numerosas ocasiones -10 veces- la estructura *S+V+prep+N*; en 8 de ellas AL no dijo el verbo “*is*”. El grupo 6 en siete ocasiones usó una parecida pero con CD, *S+V+N+prep+N*, aunque en todas ellas han dicho el complemento de lugar (*prep+N*) al principio de la frase, como presentación de la

misma. Todos los grupos han usado numerosas preposiciones en sus frases, excepto los grupos 2 y 3 que han usado 2 y 8 respectivamente. Todos los grupos han usado numerosos adjetivos, excepto el grupo 2. El número de adjetivos usados modificando al nombre han sido 17, 7, 23, 30, 23 y 16 respectivamente. Cabe destacar que además de adjetivos calificativos y numerales todos los grupos han usado algún cuantitativo. Todos los grupos han cometido errores en el uso del singular y el plural tanto de verbos como de nombres. El grupo 3 es el que más errores ha hecho en el uso de los verbos. Los errores más repetidos en los sustantivos son decir “orange” en singular y “windows” en plural cuando, según el dibujo, deberían ser al contrario.

Hay algunos alumnos que se muestran algo nerviosos, tocándose la ropa, el pelo o con el brazo por detrás de la espalda. Básicamente están nerviosos 3 de los 4 miembros del primer y último grupo en hacer la presentación oral. Entiendo el nerviosismo del primer grupo porque les hice hablar más de lo que se habían preparado en un principio, pero me cuesta entender el del último grupo, especialmente por parte de DV quien tiene un buen nivel de inglés. El volumen de SG es bastante bajo y a veces no se la oye. 13 alumnos no señalan lo que van diciendo.

#### 5.3.4.5. Comparativa entre las grabaciones de inicio y de salida (grupos diferentes)

En los dos grupos de quinto, analicé el tiempo invertido y el número de frases dichas. En sexto la dinámica ha sido un poco diferente y por eso he añadido una variable nueva: los elementos dichos. En la siguiente tabla se pueden observar los tiempos invertidos y las frases y los elementos dichos, tanto de la grabación de octubre como de la primera de junio, con los mismos grupos.

	Octubre					Junio				
	Duración	Número de frases	Índice de referencia	Número elementos	Índice de referencia	Duración	Número de frases	Índice de referencia	Número elementos	Índice de referencia
Group 1	1'12"	20	0,060	23	0,052	3'54"	19	0,205	23	0,169
Group 2	0'52"	7	0,122	17	0,050	2'09"	28	0,076	32	0,067
Group 3	2'23"	3	0,793	27	0,088	4'57"	52	0,095	52	0,095
Group 4	1'58"	19	0,103	24	0,081	3'28"	34	0,101	42	0,082
Group 5	1'26"	7	0,204	18	0,079	3'08"	34	0,092	38	0,082
Group 6	2'41"	20	0,134	22	0,121	2'43"	25	0,108	32	0,084

Tabla 5-3: Comparativa entre las grabaciones de inicio y salida de 6ºA (duración/ nº frases/nº elementos)

En junio han incrementado el tiempo de exposición oral todos los grupos menos el sexto que lo ha mantenido. Todos ellos han dicho más frases excepto el primero donde los cuatro miembros se han mostrado muy nerviosos. Teniendo en cuenta el tiempo invertido, los índices de referencia nos confirman lo dicho: todos excepto el primer grupo han disminuido el índice. Respecto a los

elementos, todos los grupos han dicho más en la grabación de junio, excepto el primero de nuevo que ha dicho los mismos. Si se tiene en cuenta el tiempo invertido, el índice de referencia ha aumentado en todos los casos excepto en el último grupo. Creo que en lo que respecta al número de elementos dichos, es más representativo el hecho de que 4 de los grupos -2, 3, 4 y 5- han prácticamente doblado la cantidad dicha.

En octubre cada miembro de los grupos hizo una única intervención. En junio han hecho una primera intervención más larga y luego han seguido hablando con frases sueltas, excepto el grupo 3 que han hecho toda la presentación de junio frase a frase.

Ha habido algunos errores más de léxico en las grabaciones de junio, pero es normal si se tiene en cuenta que han dicho muchas más frases y elementos. JA ha sido el alumno con más fallos en ambas grabaciones pero hay que recordar que tiene un PI.

En octubre 6 alumnos hablaban con fluidez, frente a los 10 de junio. En ambas grabaciones el resto de alumnos hablaban a golpes de voz, alargando vocales, usando muletillas y repitiendo fragmentos, aunque en junio la mayoría de grupos ha invertido menos tiempo en decir las frases, exceptuando el primero y el último. En la grabación de octubre hay pocos silencios entre las intervenciones porque las grabaciones son muy breves. En junio, un grupo hace silencios a lo largo de toda la grabación porque era el primero y estaban muy nerviosos, dos grupos los hacen a partir de la mitad de la grabación, dos al final y uno delante de alumnos concretos.

En octubre todos los grupos cometieron algún error de pronunciación; en junio dos grupos no han cometido ninguno, aunque el número de fallos totales fue el mismo, 14. En ambas grabaciones hay fallos por pronunciar tal y como se escribe y en junio, además, asimilan pronunciaciones de palabras parecidas.

En octubre dos grupos no hicieron reparaciones a diferencia de la grabación de junio en la cual todos los grupos repararon. En octubre hicieron 10 reparaciones aunque dos no eran necesarias; en junio hicieron 27, aunque dos eran incorrectas. Las reparaciones aumentaron mucho en junio lo que denota que prestan más atención al decir las frases y corrigen sus errores, paso previo para mejorar la expresión oral. En ambas grabaciones reparan algún sujeto, alguna palabra de vocabulario, algunas palabras mal pronunciadas y añaden adjetivos modificando a los sustantivos. En junio, además, reparan preposiciones, reparan el uso del singular y el plural en los verbos y reparan para especificar más, aumentando la complejidad sintáctica y atendiendo a los detalles más concretos.

En ambas grabaciones, cuatro de los grupos no han usado estrategias de interacción; en alguna ocasión se miraban para cederse el turno pero cada cual decía sus frases independientemente. Los

dos grupos que sí usaron fueron diferentes. En la grabación de octubre hubo una estrategia por parte de una alumna del grupo 2. En la de junio hay en el grupo 3: en octubre GN no estaba y en junio fue el soporte de JA y EP, mirándolos y asintiendo con la cabeza, apoyándolos durante sus intervenciones. En ambas grabaciones aparece el grupo 6: en las dos CB susurra las respuestas a SG y hay un cambio respecto a AP. En la primera grabación, CB lo ayudó en dos ocasiones diciéndole una palabra y señalándole un elemento; en la segunda grabación, AP busca a CB o JJ con la mirada buscando su aprobación.

Respecto a la creatividad, en junio un grupo más que los dos de octubre incluye presentación en algunas de sus frases y la variedad y complejidad es mayor (*In the crazy school...*, *In this school...*, *In this table...*). En octubre sólo dos alumnos de dos grupos diferentes combinaban en dos ocasiones dos adjetivos delante del nombre; en junio lo hacen en nueve ocasiones alumnos de cuatro grupos diferentes. En octubre cuatro grupos agruparon temáticamente sus intervenciones. En junio lo hicieron cinco grupos y además dos de ellos también agruparon en dos ocasiones según la posición de los objetos mencionados. En octubre sólo un alumno hizo una aportación más sofisticada usando “*the other books*” para referirse a los libros de la otra mesa después de haber mencionado la primera. En junio todos los grupos excepto el primero hacen aportaciones más sofisticadas, como describir acciones (2 de ellos), el uso del posesivo (otros 2) o varias especificaciones (en 2).

Respecto a las estructuras sintácticas, en las grabaciones de octubre usaron entre 3 y 5 estructuras sintácticas, excepto un grupo que sólo dijo 3 frases y usó la misma estructura (*There are+N*). 4 grupos usaron mayoritariamente S+V+adj/N/prep+N y uno sólo usó *There is/are+N(+prep+N)*. Cinco grupos usaron el *present continuous* aunque dos de ellos con errores. En junio han dicho más frases y ha habido más variedad, usando todos los grupos 4 o 5 estructuras diferentes, aunque la más utilizada ha sido *There is/are+N(+prep+N)*, estructura usada por sólo un grupo en la grabación de octubre. Las otras estructuras sintácticas más usadas en junio han sido: S+V+prep+N (10 veces) y S+V+N+prep+N (7 veces aunque todas ellas con el CC delante). Los grupos 2 y 3 no usaron preposiciones en su exposición oral de octubre y también son los que menos usan en junio, 2 y 8 respectivamente. El uso de adjetivos modificando al sustantivo se incrementó en junio, especialmente en los grupos 3 y 4. En ambas grabaciones usaron adjetivos calificativos y numerales, aunque en junio usaron además cuantitativos. En ambas grabaciones, ha habido errores en el uso del singular y el plural en todos los grupos, tanto de los verbos (*is* por *are* o viceversa) como de los sustantivos (especialmente *orange* y *windows*). El grupo 3 ha cometido numerosos errores en el número de los verbos en la grabación de junio, aunque cabe remarcar que en octubre dijeron 3 frases frente a las 52 de junio. El léxico usado ha sido más complejo en la grabación de

junio ya que han dicho más frases y más elementos, como por ejemplo “*timetable*” (dicho por primera vez dado que todos los grupos decían “*calendar*”) o “*blonde hair*”, además de los especificado en el apartado de creatividad.

La mayoría de los alumnos parecen tranquilos durante las grabaciones. El lenguaje verbal de algunos de ellos, 7-8 en total, muestra que están algo más nerviosos en octubre, ya que miran al suelo evitando la cámara o buscan la aprobación de sus compañeros con la mirada, además de tocarse la ropa o el pelo. En la grabación de octubre, SG se limitó a repetir lo que le decía CB y su volumen fue aceptable; en junio, cuando dijo frases por ella misma el volumen fue muy bajo. En junio hay un ligero aumento de los alumnos que no señalan lo que van diciendo; 7 en octubre frente a los 13 de junio.

#### **5.3.4.6. Análisis de las grabaciones de salida (grupos de juego)**

Lo han preparado en 3 minutos; he reducido el tiempo porque ya hicieron la misma presentación oral la semana pasada, aunque con diferentes grupos.

#### **Purple knights**

1. La grabación ha durado 3 minutos y 6 segundos y han dicho 23 frases, más 1 reparada y 1 repetida incluyendo 55 elementos.
2. Ha habido 2-3 errores de léxico, aunque uno lo repara otro compañero. Se han equivocado en un color (*red* por *purple*) y han dicho *cupboard* por *blackboard*, reparado más tarde. Un alumno ha dicho dos sacapuntas cuando en verdad hay una goma de borrar y un sacapuntas; creo que le ha confundido el dibujo.
3. Ha habido fluidez en el discurso aunque los 4 miembros a veces han hablado a golpes de voz o han repetido fragmentos. La primera intervención de cada uno ha sido más larga e incluía varios elementos; luego han hablado frase a frase aunque en 3 ocasiones más han incluido más de un elemento. Los silencios entre intervenciones se han dado a partir de la mitad de la grabación. Ha sido el primer grupo en salir y los nervios suelen influir.
4. Ha habido un único error de pronunciación: han pronunciado el final “er” de *ruler* tal y como se escribe [er].
5. Ha habido 3 reparaciones: una de una preposición (*in the table*> *on the table*) y las otras dos para ampliar lo dicho inicialmente (*the door*> *the door and the windows*; *one school(bag)*> *one red schoolbag*).

6. No hay estrategias de interacción; simplemente se miran entre ellos para dar paso al siguiente turno.
7. Como creatividad, destacar que han agrupado temáticamente o por posición cuando había varios elementos en una misma frase o varias frases en una misma intervención. En una ocasión han incorporado 2 elementos al sujeto. Han usado 2 presentaciones (*In the class; In the crazy school*). DV intenta frases más complicadas, con más combinaciones, como por ejemplo “*There is one bird on the **open** door*”, entre otras.
8. Hay 5 estructuras sintácticas con diferentes combinaciones: *There is/are+N+prep+N* (11 veces); *S+V+C/adj/prep+N* (6 veces); *has got* (3 veces); la hora; y 2 intentos con el verbo “*draw*”. En 7 ocasiones han dicho el complemento de lugar al principio de la frase. También ha habido errores en el uso del singular y plural: 5 verbos y un sustantivo (*windows*). Han usado 27 adjetivos modificando al nombre (10 calificativos y 17 numerales). Como complejidad léxica destacar el uso del adjetivo *curly* para el pelo o la forma de la regla (*a triangle ruler*).
9. No parecen nerviosos e incluso a veces miran a la cámara mientras hablan. FF y DV no señalan; AG y AL sí lo hacen.

### **Red knights**

1. La grabación ha durado 4 minutos y 12 segundos. Han dicho 33 frases, un título y una repetida con 55 elementos en total.
2. Ha habido 2 errores en el léxico: el perro está debajo de la pizarra o detrás de la mesa y han dicho “*under the table*” (no sé si la confusión está en la preposición o en el objeto); *grass* por *fat* (traducción libre del catalán).
3. Ha habido fluidez en las intervenciones, aunque siguen habiendo golpes de vos, repeticiones y alargamientos de vocales. Han hablado prácticamente frase a frase aunque en muchas de las intervenciones han incluido más de un elemento. Los silencios han sido más menudo a partir de la mitad de la exposición oral.
4. Ha habido 5 errores de pronunciación: *five* [fais]; *man* [men]; *paper* [peiper]; *draw* y *drawing* [drau]. Los 3 últimos se han debido por pronunciar tal y como se escribe.
5. Ha habido 6 reparaciones correctas: 3 de vocabulario, 2 de verbos y 1 preposición.
6. No ha habido estrategias de interacción.

7. Respecto a la creatividad, han incluido 3 o 4 elementos en el sujeto en 5 ocasiones, han dicho dos frases sobre un animal, han combinado una vez dos adjetivos y han hecho una presentación (*In the crazy school*). Cuando nombran 2 o más elementos, tienen relación de tema o de posición entre ellos.
8. Hay 6 tipos de estructuras sintácticas: *There is/are+N+prep+N* (11 veces); *S+V+adj/prep+N* (8 veces); *has got* (3 veces); *present continuous* (3 veces); *I can see* (2 veces); y 2 intentos con el verbo “*draw*”. En 8 ocasiones o faltaba el verbo o incluían “*there*” cuando no era necesario, por sobre-extensión de “*There is/are*”. Ha habido 5 errores en el uso del singular y el plural: 3 en verbos y dos en nombres (*orange, windows*). Han usado 24 adjetivos (9 calificativos, 14 numerales y 1 cuantitativo).
9. Se les ve bastante tranquilos. Al finalizar muchas de las intervenciones miran a la cámara. OG, GN y LG señalan con más detalle al principio y más general después; IR sólo señala en dos ocasiones.

### **Orange knights**

1. La grabación ha durado 5 minutos y 4 segundos. Han dicho 45 frases y el título incluyendo 50 elementos. Las cuatro frases de JA han sido más bien intentos de frase.
2. Sólo ha habido 1 error de léxico: *calendari* en catalán.
3. En general hablan lentos, con bastantes golpes de voz, algún alargamiento de vocal y alguna muletilla. Al principio han hecho varias intervenciones con más frases -entre 2 y 4- e incluyendo varios elementos con relación de tema o de posición; luego han hablado frase a frase. Los silencios entre intervenciones se han producido a partir de la mitad de la exposición oral.
4. Hay 6 errores de pronunciación, de los cuales 2 son por parte de JA (*tomato* [tomeitor]; *school* [skol]). Tres se han pronunciado tal y como se escriben (*mouse* [mouz]; *turkey* [kei]; *bird* [bird] y dos han asimilado la pronunciación de palabras parecidas (*mouse* [mouz]; *draw* [drəu]).
5. Han reparado dos verbos correctamente: *has* > *there are*; *are* > *there are*.
6. No ha habido estrategias de interacción; sólo se han mirado a veces para darse el turno.
7. Los 3 alumnos con más nivel han sido bastante creativos en 4 frases, incluyendo “*pick up*”, “*blonde hair*”, “*I see draw*”, “*in the right hand*” y han incluido 2 o 3 elementos en el sujeto



en 3 ocasiones. También han usado 6 veces “*In the crazy school*” a modo de presentación y han usado 2 veces “this” (*In this table; this colour*).

8. Han usado 5 estructuras sintácticas diferentes: S+V+(N/ prep+N) (6 veces); S+V+adj (1 vez); *There is/are+N* (10 veces); *has got* (5 veces); y la hora. Ha habido varios errores en el uso del singular y el plural, 5 veces con verbos y 1 sustantivo (*orange*). Han usado 22 adjetivos (9 calificativos, 11 numerales y 2 cuantitativos). La complejidad léxica coincide con el apartado de creatividad (*pick up, blonde, right, this*).
9. Se balancean un poco o cruzan los brazos, pero creo que es más porque están atentos a cuando les toca que por nerviosismo. GC y EC incluso miran a veces a la cámara mientras hablan. Todos ellos han señalado lo que iban diciendo excepto EP.

### **Yellow knights**

1. La grabación ha durado 5 minutos y 4 segundos. Han dicho 36 frases y el título más 3 repetidas incluyendo 40 elementos.
2. Ha habido 4 errores de léxico: *wardrobe* por *cupboard* (me ha sorprendido este error porque en clase solemos usar más *cupboard*); *shirt* por *skirt*; *the cat is behind the horse* (en el dibujo están al revés); *calendari* en catalán (lo ha dicho también el grupo anterior; no sé si ha sido imitación).
3. La mitad de las intervenciones son fluidas; en la otra mitad hay más golpes de voz, varias repeticiones y algunas muletillas. Al principio han dicho 2-3 frases en una sola intervención; después han hablado frase a frase. NG ha sido la única en decir más de un elemento en una misma frase; lo ha hecho en 3 ocasiones. Cuando decían más de una frase o elemento había relación temática o posicional entre ellos. Después de las 2-3 primeras intervenciones de cada alumno, han empezado los silencios y han sido frecuentes.
4. Ha habido 2 errores por pronunciar tal y como se escribe la parte en negrita: *rubber*; *triangle*.
5. Ha habido una única reparación: *strawberry* por su plural, *strawberries*.
6. No ha habido estrategias de interacción.
7. SF ha mostrado creatividad varias veces: en 3 ocasiones ha combinado 2 adjetivos y otra vez ha dado detalles (*There is one bird on the **brown** door*). Estoy muy contenta con SF porque empezó bastante flojo pero ha mostrado mucho interés y ha sido el que ha acabado tirando del grupo.

8. Han usado 5 estructuras sintácticas diferentes: *There is/are+N+prep+N* (5 veces en singular y 15 veces en plural, aunque 5 deberían haber sido en singular); *S+V+adj* (8 veces); *S+V+prep+N* (1 vez); *present continuous* (2 veces, aunque falta “*is*”); *has got* (1 vez). Además de los 5 errores con el singular/plural de los verbos -4 de ellos por parte de SF-, han dicho “*orange*” en singular. Han usado 23 adjetivos (8 calificativos, 14 numerales y 1 cuantitativo). No ha habido complejidad léxica.
9. Parecen bastante nerviosos. SF está todo el tiempo con las manos en los bolsillos y no señala lo que dice. NG, mientras espera, tiene una mano en la boca y los brazos cruzados; mientras habla, tiene un brazo cruzado delante del pecho y con el otro señala. NG saca la lengua en señal de nerviosismo en 2 ocasiones al acabar sus intervenciones. También se ríe a menudo junto a AP. LE y AP también señalan lo que van diciendo. LE se muestra tranquila.

### **Green knights**

1. La grabación ha durado 4 minutos y 20 segundos. Han dicho 38 frases y el título más una frase repetida, incluyendo 50 elementos.
2. Ha habido 5 errores de léxico. Creo que 4 de ellos se han debido más a una confusión por falta de atención que por no saberlo: *rabbit* por *mouse* (la misma alumna ya había dicho una frase con “*rabbit*” en la misma intervención); *he's* por *she's*; *in* por *on*; *chair* por *table*. La quinta ha sido *ground* por *floor*.
3. Todos hablan con fluidez excepto RA que hace numerosas repeticiones. Las dos chicas han hecho una intervención larga al principio; el resto de intervenciones por parte de los 4 miembros han sido de una o dos frases, incluyendo más elementos al principio con relación de tema o de posición entre ellos. Los silencios entre turnos han aparecido sólo al final de la exposición oral.
4. No ha habido errores de pronunciación.
5. Ha habido 7 reparaciones correctas. En dos han ampliado (*many chairs*> *many brown chairs*; *one bag*> *one red bag*); en otras dos han cambiado el número (*orange*> *oranges*; *there are*> *there is*); en una han modificado el sujeto para decir el clima (*there is*> *it's*); en otra el vocabulario (*bla(ck)*> *brown*), y en la última la pronunciación (*half [fas]*> *past*).
6. No ha habido estrategias de interacción. Ha habido un problema entre MQ y RA porque ambos querían hablar a la vez, lo ha hecho RA pero ha dicho frases que le correspondían a MQ y ésta se ha molestado bastante.

7. Ha habido creatividad por parte de los 4 miembros: han combinado 2 adjetivos en 5 ocasiones; han usado “*in this/ the other/ the first*”; han usado vocabulario más complejo; e incluso han dicho 2 elementos en el sujeto en una ocasión.
8. Han usado 6 estructuras sintácticas diferentes: *There is/are+N+prep+N* (10 veces en singular, 2 de ellas sin preposición y 13 en plural, 2 de ellas sin preposición); *S+V+adj* (3 veces); *has got* (4 veces); *present continuous* (1 vez, aunque falta *-ing*); y la hora. No ha habido errores en el uso del singular/plural e incluso han dicho “*orange oranges*”. También han usado la contracción “*There's*” en 6 ocasiones y han dicho 38 adjetivos (22 calificativos, 11 numerales y 5 cuantitativos). La complejidad léxica se ha mostrado en detalles (*open notebook; the first*) y en vocabulario relativo al pelo (*curly hair; short straight hair*).
9. Mientras esperan su turno, los chicos están con los brazos caídos y las chicas con los brazos cruzados. No se miran entre ellos ni a cámara. Sólo MQ mira a RA cuando le ha “robado” el turno y las frases y se queda un poco desconcertada. CB, RA y MQ han señalado lo que iban diciendo; FN ha señalado la mitad aproximadamente y a veces su volumen ha sido bajo.

### **Blue knights**

1. La grabación ha durado 3 minutos y 15 segundos. Han dicho 36 frases y el título más 1 frase repetida y 2 inacabadas, incluyendo un elemento por frase, es decir, 36.
2. Ha habido un error de léxico: *table* por *board*.
3. La fluidez ha sido correcta: Han dicho la mayoría de las frases en poco tiempo, aunque ha habido repeticiones, alargamientos de vocales y alguna muletilla. Han hecho la presentación oral frase a frase y con oraciones bastante simples. Sólo JG ha dicho en dos ocasiones 2 frases con relación temática entre ellas -las ropas del chico y la chica. Los silencios han aparecido hacia el final de la exposición.
4. Ha habido 2 errores de pronunciación por decir el final de dos palabras tal y como se escriben: *cupboard* [oɑ] y *rubber* [er].
5. Ha habido 4 reparaciones, aunque una ya era correcta (*a duster* > *one duster*). Las otras han sido: una doble reparación del sujeto hasta decirlo bien (*it* > *he* > *she*); una frase ya dicha por otra nueva; el número del verbo (*there are* > *there is*).
6. JG susurra algunas frases a SG. JG y JJ susurran un par de veces entre ellos y JG cuando habla a veces mira a JJ; son los dos que llevan la voz cantante en el grupo.

7. Ha habido poca creatividad: Han combinado 2 adjetivos en 2 ocasiones, han usado “*In the crazy school*” como presentación una vez y han dicho “*Today*” al decir el clima, algo que hacemos cada día en clase.
8. Han usado 4 estructuras sintácticas. La más usada ha sido *There is/are+N+prep+N* (23 veces en singular, 11 sin preposición, y 7 en plural, 3 sin preposición). También han usado: *S+V+adj* (2 veces), *present continuous* (1 vez) y la hora. Ha habido varios errores en el uso del singular y el plural: 4 veces han dicho “*is*” en lugar de “*are*” y 2 veces al contrario; también han dicho “*orange*” y “*jean*” en singular cuando deberían ser en plural. En 6 ocasiones han dicho el complemento de lugar en primer lugar. Han usado 28 adjetivos (18 calificativos, 8 numerales y 2 cuantitativos). La única complejidad léxica ha sido la de incluir “*today*” en la frase del clima.
9. JG y JJ señalan todo lo que dicen y parecen tranquilos. AS no señala y además habla un poco flojo, sobre todo la última palabra de las frases. SG habla muy rápido, muy flojo y tampoco señala; cuesta entenderla.

#### 5.3.4.7. Comparativa de las dos grabaciones de salida (grupos diferentes y grupos de juego)

Como en junio hice una grabación con los grupos erróneos de octubre, decidí hacer una segunda grabación en junio con los grupos del juego para ver si había diferencias. En esta segunda grabación sólo les dejé 3 minutos para preparársela, a diferencia de la primera que tuvieron 10 minutos.

Al no poder comparar los grupos, he hecho una tabla alumno por alumno de las frases y los elementos dichos en ambas grabaciones de junio, siguiendo el orden de intervención de la segunda grabación.

Grupos	Alumnos	1ª grabación junio: Grupos octubre		2ª grabación junio: Grupos de juego	
		Nº de frases	Nº de elementos	Nº de frases	Nº de elementos
P U R P L E	FF	1	5	4	6
	AG	9	9	5	14
	DV	14	16	10	16
	AL	9	9	3	5
R E D	IR	4	4	7	9
	OG	5	7	10	19
	GN	12	12	11	15
	LG	8	11	5	12

O R A N G E	JA	7	7	4	4
	GC	7	8	10	12
	PB	11	11	14	18
	EC	4	7	11	13
	EP	8	8	6	7
Y E L L O W	LE	5	5	11	11
	NG	12	12	11	15
	AP	5	5	5	5
	SF	5	5	9	9
G R E E N	CB	7	10	17	18
	RA	5	5	5	9
	MQ	10	15	11	16
	FN	12	12	5	7
B L U E	JG	13	13	14	14
	JJ	6	10	8	8
	AS	6	6	9	9
	SG	7	7	7	7
TOTAL		192	219	211	286

Tabla 5-4: Comparativa entre las dos grabaciones de salida (número de frases/número de elementos)

El tiempo invertido por los grupos en sus exposiciones orales ha sido parecido, aunque el total de frases y elementos dichos ha sido superior en la segunda grabación. Individualmente, el 68% de los alumnos han dicho más elementos en la segunda grabación, el 12% ha dicho los mismos y el 20% ha dicho menos. Analizando estos datos, creo que la mayoría de ellos se sienten más seguros con el grupo con el que han estado trabajando a lo largo del curso. Los peores resultados han sido los del grupo *blue*, pero también es un grupo que ha tenido muchos problemas de relación entre los miembros. En la primera grabación, todos los grupos hicieron una primera intervención más larga y luego fueron diciendo frases sueltas, excepto el grupo 3 que hizo toda la exposición oral frase a frase. En la segunda grabación, 4 grupos hicieron una primera intervención más larga y luego fueron diciendo frases sueltas; otro grupo hizo intervenciones con varios elementos a lo largo de la presentación; el último hizo toda la exposición frase a frase.

En ambas grabaciones, el número total de errores en el léxico ha sido el mismo, 15, y todos los grupos han cometido alguno, con la única diferencia que en la segunda grabación un compañero reparó el error de otro.

Respecto a la fluidez, las repeticiones de fragmentos han sido los mismos en ambas grabaciones, aunque los alargamientos de vocales y el uso de muletillas se han reducido a la mitad en la segunda grabación. Ha habido golpes de voz en las dos pero las frases se han dicho en pocos segundos. En la primera grabación, los silencios aparecieron a partir de la mitad de la exposición, excepto en el grupo 1 que fueron desde el principio. En la segunda grabación hubo un cambio: los silencios aparecieron a partir de la mitad de la exposición en 4 grupos, sin embargo en dos de los grupos sólo aparecieron al final cuando les costaba más encontrar algo que no se hubiera dicho anteriormente.

En ambas grabaciones, han cometido el mismo número de errores en la pronunciación, 14. En la primera grabación, los errores eran de dos clases: o por pronunciar tal y como se escribe o por asimilar la pronunciación de una palabra parecida. En la segunda, sólo ha habido errores por pronunciar tal y como se escribe, especialmente los finales “-er”.

Todos los grupos han reparado en ambas grabaciones: 23 correctas en la primera y 22 en la segunda. El tipo de reparaciones han sido las mismas: preposiciones, uso del singular y el plural, vocabulario, sujeto, verbos, pronunciación y ampliar el contenido. Este último tipo demuestra que quieren ir profundizando en el uso de la lengua, ampliando los detalles.

En la primera grabación, hubo alguna estrategia de interacción en dos grupos: en uno un compañero respaldaba a otros dos para que se sintieran seguros y en el otro susurraron las respuestas a SG. En la segunda grabación sólo hay estrategias en un grupo: un compañero susurra a SG de nuevo.

Respecto a la creatividad, en ambas grabaciones incluyen presentación en algunas de sus frases, combinan dos adjetivos delante del nombre y usan frases más sofisticadas como describir acciones o especificar algo, siendo el uso de este tipo de frases algo más abundante en la segunda grabación. En ambas grabaciones agrupan lo que dicen 5 de los 6 grupos. La diferencia es que en la primera grabación todos agrupaban según la temática y sólo 2 según la posición; en la segunda, todos agrupan según el tema y según la posición y además 3 de los grupos agrupan 2 o 3 elementos en el sujeto, algo que no hicieron en la primera grabación.

En las dos grabaciones, todos los grupos han usado entre 4 y 6 estructuras sintácticas diferentes, aunque mayoritariamente han usado una con todas sus posibilidades: *There is/are+N(+prep+N)*. En la primera grabación, sólo un grupo dijo una frase con “*has got*”; en la segunda, cinco grupos han dicho frases usando este verbo, destacando un grupo que la ha usado en 5 ocasiones y dos más en 4 ocasiones. Un mismo alumno cometió el mismo error en las dos grabaciones: decir el complemento de lugar al principio de la frase. En la primera grabación, dos grupos hicieron poco uso de las preposiciones; en la segunda, sólo un grupo las ha usado poco, el *orange* en 4 ocasiones. En ambas

grabaciones, han usado adjetivos calificativos, numerales y cuantitativos modificando al sustantivo, aunque el uso se ha incrementado considerablemente en la segunda grabación, tanto en el total como en los usados por los diferentes grupos. En la primera hubo 116 (17, 7, 23, 30, 23 y 16 respectivamente); en la segunda hubo 162 (27, 24, 22, 23, 38 y 28 respectivamente). En la primera grabación, todos los grupos cometieron errores en el uso del singular y el plural; en la segunda grabación un grupo no cometió ninguno y, en general, decrecieron un poco el número de fallos.

En la primera grabación, tres de los alumnos del primer grupo en intervenir estaban nerviosos porque les hice hablar más de lo que se habían preparado; hubo algún que otro alumno nervioso pero en general se mostraron bastante tranquilos. El lenguaje corporal de la segunda grabación muestra que la mayoría se sienten más cómodos, señalando lo que van diciendo y mirando a la cámara al finalizar su intervención.

En resumen, después de haber analizado cada apartado de las dos grabaciones realizadas en junio puedo afirmar que los resultados mejoran cuando trabajan con un mismo grupo y cuando además la relación entre los diferentes miembros es buena. Invirtiendo el mismo tiempo, han dicho más frases y han incluido más elementos en ellas; han mejorado la fluidez reduciendo los alargamientos de vocales y los golpes de voz; han aumentado la creatividad usando frases más complejas y más explicativas; han incorporado más adjetivos modificando a los sustantivos; han reducido los errores en el uso del singular y el plural; y se han mostrado bastante relajados y poco intimidados por la cámara. Cabe destacar que he tenido en cuenta que repetían la grabación, pero fue una semana más tarde, no sabían que los iba a volver a grabar, tuvieron menos tiempo de preparación y faltaban 7 días para acabar la escuela antes de las vacaciones de verano, momento en el cual los alumnos de sexto están poco concentrados ya que piensan más en el instituto que en la escuela de primaria que dejan.

### **5.3.5. Grabaciones de la clase de 6ºB**

Las presentaciones orales y correspondientes grabaciones de este grupo tuvieron lugar el miércoles 19 de octubre en la sesión de 10 a 11h y el miércoles 13 de junio en la misma sesión.

En la grabación de junio hay dos cambios: una alumna que se marchó en el último trimestre y una que llegó a finales de febrero y no realizó la grabación de octubre.

### 5.3.5.1. Análisis de las grabaciones de inicio

#### 1. Purple

1. La grabación ha durado 42 segundos y han dicho 4 frases que incluían 13 elementos en total. Cada alumno ha realizado una única intervención de una frase. Todos han dicho 3 elementos excepto MN que ha dicho 4. Todos los elementos eran objetos de la clase.
2. Han tenido 2 errores de léxico repetidos 2 veces cada uno: *any* por *many*; *they are* por *there are*.
3. Respecto a la fluidez, sólo han dicho una frase y dos de ellos con golpes de voz. No ha habido tiempo ni para repeticiones ni alargamientos ni silencios.
4. No ha habido ningún error de pronunciación.
5. Ha habido una reparación: *two* por *four tables*.
6. La única estrategia de interacción ha sido cuando le he dicho a JC que debía señalar, no me entendía y se lo ha traducido JH.
7. No ha habido ninguna creatividad. No han usado ni adjetivos calificativos ni preposiciones.
8. Han usado sólo dos estructuras sintácticas 2 veces cada una, aunque una de ellas con errores: S+V+N; *There are*+N (aunque han dicho “*They are*”). Han usado 7 adjetivos numerales y 2 cuantitativos erróneos (*any* por *many*). No ha habido complejidad léxica: simplemente han nombrado 13 objetos de la clase.
9. Todos menos IC miran a la cámara al acabar su intervención. JC está todo el tiempo con las manos en los bolsillos de la sudadera menos cuando le hago señalar. Parecen bastante tranquilos aunque se tocan la ropa en alguna ocasión mientras esperan.

#### 2. Orange

1. La grabación ha durado 1 minuto y 56 segundos y han dicho 15 frases con un total de 26 elementos. Todos han dicho una frase por intervención. ND ha dicho 5 frases y en 3 de ellas ha nombrado entre 3 y 4 elementos; JV ha dicho 2 frases y en 2 de ellas ha dicho 2 y 3 elementos; TV y EA han dicho 3 frases cada uno y en 1 de ellas han incluido 2 elementos.
2. Los 2 errores de léxico son por parte de ND, la que más interviene. Ha confundido el hamster con un ratón y repara “*one mouse, two mouse*”, aunque el plural debería ser “*mice*”. Ha confundido el *bird* con un *parrot*, aunque lo ha pronunciado [pabrot].



3. Respecto a la fluidez, hablan a golpes de voz o alargan las vocales. Todos ellos hablan y se mueven bastante lentamente. Hay más silencios al principio porque hacen los cambios de turno muy despacio; poco a poco van agilizando esos cambios.
4. Ha habido 6 errores de pronunciación. Cuatro de ellos por pronunciar tal y como se escribe: *ruler* (2 veces), *paper*, *family*. Los otros dos han sido *strawberry* [strouberi] y *the* [da]. 4 de los errores han sido por parte de EA, de origen boliviano.
5. No ha habido ninguna reparación.
6. La única estrategia de interacción ha sido la mirada, la cual usaban para dar paso a la siguiente intervención, de apoyo al finalizar su intervención especialmente entre las chicas o cuando no recordaban algo aunque no se ayudan.
7. Respecto a la creatividad, cuando dicen varios elementos suelen agrupar según la temática (por ejemplo, animales) o la posición (por ejemplo, elementos encima de la mesa). No han usado ni adjetivos calificativos ni preposiciones.
8. Han usado 14 veces la misma estructura sintáctica, S+V+N (*This is a...*), tanto para el singular como para el plural y han dicho el clima (S+V+adj). Sólo han usado adjetivos numerales, 10 de ellos. Ha habido 5 errores en el número de los verbos (*is* en lugar de *are*) y dos sustantivos que deberían ser en plural porque hay 2 dibujados y los han dicho en singular (*orange* y *strawberry*). No ha habido complejidad léxica.
9. Han señalado lo que iban diciendo, excepto una vez cada niña. ND pone cara de extrañada al finalizar dos de sus frases, como si no estuviera muy segura de lo que ha dicho; de hecho ha hecho una pausa dentro de ambas intervenciones. Mientras esperan todos miran a la lámina, de espaldas a la cámara. Además, ND se muerde uñas y se toca manos y TV se toca los codos y/o manos.

### 3. Blue

1. La grabación ha durado 2 minutos y 10 segundos y han dicho 27 frases incluyendo 33 elementos. Todos han dicho una frase por intervención y han hecho 7 intervenciones, excepto FH que ha hecho una menos, 6. MT ha dicho 2 elementos en 1 ocasión; RM en 2 ocasiones y FH en 3 ocasiones.
2. Ha habido 3 errores de léxico: *wardrobe* > *cupboard*; *sunny* > *sun*; *persons* > *people*.
3. Respecto a la fluidez, las intervenciones han sido muy seguidas, excepto en una ocasión que RM no se había dado cuenta que era su turno. Ha habido algunos golpes de voz y algunas

repeticiones, pero sobre todo han alargado las vocales, dando la sensación que hablaban lentos.

- Hay 6 errores de pronunciación. Todos cometen alguno excepto RM. 5 de ellos son por pronunciar tal y como se escribe: *girl* [gil], *tomato* [tomato], *duster*, *bird* [bird], *mouse* [mous]. También han pronunciado mal dos veces la “s” *duster* [ks].
- Ha habido 3 reparaciones. Una de orden (*one and*> *and one*), una de número (*there are*> *there is*) y una de vocabulario (*pencil sharpener*> *pencil case*).
- La única estrategia de interacción ha sido cuando AO le dice a FH que lo que está diciendo ya se ha dicho, aunque que él sigue hablando.
- Ha habido poca creatividad. Han dicho sólo en 6 ocasiones dos elementos y, a veces, tenían relación temática entre ellos. Han usado un posesivo (*hand of girl*).
- Sólo han usado una estructura sintáctica: *There is/are*+N, 12 veces en singular y 12 en plural. En dos de las frases han incluido prep+N. Han usado 3 adjetivos calificativos, 12 numerales y 1 cuantitativo. Ha habido un único error en el número de un verbo (*are* por *is*) y de dos sustantivos (*orange*, *banana*). La única complejidad léxica ha sido el uso de un posesivo, aunque no es del todo correcto.
- Señalan todo lo que van diciendo excepto AO que deja de señalar en sus últimas intervenciones. Todos miran a la lámina todo el tiempo. No parecen tranquilos pero tampoco muestran nerviosismo a través de su lenguaje corporal.

#### 4. Green

- La grabación ha durado 1 minuto y 48 segundos y han dicho 12 frases con 22 elementos en total. En este grupo sólo había 3 miembros porque una alumna se fue de la escuela a finales de septiembre. Todos han hecho 3 intervenciones. CQ ha dicho 4 frases incluyendo en una ocasión 3 elementos; OL ha dicho 5 frases incluyendo 5 elementos en una frase y 2 en otra; JF ha dicho 3 frases más un intento incluyendo 3 elementos en una ocasión; sus frases son difíciles de entender y analizar por los errores cometidos.
- Ha habido 3 errores de léxico: *in* por *on* (dos veces) y *monkey* por *gorilla*.
- Respecto a la fluidez, han hecho una primera intervención más larga con 2-3 frases y varios elementos y luego han hablado frase a frase con un solo elemento. Han hablado a golpes de voz, con varias repeticiones y pocos alargamientos de vocal o consonante. Ha habido 2

pausas dentro de las intervenciones buscando la palabra adecuada, pero no ha habido silencios entre las intervenciones.

4. Ha habido 2 errores de pronunciación por pronunciar tal y como se escribe: *paper* [peiper], *bird* [bir].
5. No ha habido ninguna reparación.
6. Respecto a las estrategias de interacción, JF señala un objeto a CQ que no sabe que decir. OL mira con cara de extrañado a JF en dos ocasiones que se equivoca.
7. La única creatividad es que cuando nombran más de un elemento, éstos tienen relación posicional. No han usado adjetivos calificativos.
8. Han usado 3 estructuras sintácticas diferentes aunque 2 de ellas en una única ocasión. La que más han usado ha sido S+V+N+prep+N, aunque la mayoría de las veces deberían haber usado “*There is a*” en lugar de “*It's a...*” y el CC estaba en primera posición. Las otras estructuras han sido: *There are*+N y S+V+adj. Han usado sólo 6 adjetivos numerales. Sólo ha habido un error en el número de un verbo (*are* por *is*). Intentan hacer frases complejas, pero como el inicio es incorrecto, se equivocan numerosas veces. No ha habido complejidad léxica.
9. No señalan lo que dicen y parecen nerviosos. CQ está todo el tiempo con las manos en los bolsillos de la sudadera. JF se balancea, no para con las manos, se toca el jersey. OL tiene una mano en el bolsillo y la otra jugando con las tizas de la pizarra.

## 5. Red

1. La grabación ha durado 2 minutos y 25 segundos y han dicho 30 frases incluyendo 49 elementos. Todos han hecho una única intervención, aunque con distinto grado de complejidad. CT ha dicho 2 frases con 9 elementos, aunque sólo 2 son correctos; hace lo que puede. RA ha dicho 1 frase con 7 elementos. XG ha dicho 6 frases y 3 de ellas con 3 elementos. EC ha dicho 21 frases con un único elemento.
2. Ha habido 3 errores de léxico más los 7 animales que no ha sabido decir CT. Los errores han sido: *orange hair* por *red hair*; *chairs* por *desks*; *monkey* por *gorilla* (error cometido también por el grupo anterior; me extraña este fallo porque en el dibujo está escrito “*Gorilla's family*”). Los dos últimos errores los ha hecho EC por despiste.

3. Dos de los miembros, EC y RA, han hablado con fluidez. XG ha hablado a golpes de voz y con alargamientos de vocales. CT ha hecho repeticiones, ha alargado vocales y consonantes y ha usado alguna muletilla.
4. Ha habido dos errores de pronunciación: *blonde* [blod] y *dog* [dok]. Este último error lo ha cometido CT -de nivel muy bajo-, algo más propio de los alumnos de 5º curso.
5. Sólo ha habido una reparación de número: *there is* > *there are*.
6. XG busca el apoyo de EC con la mirada y ella le hace una señal indicándole que hable más. También XG pone caras extrañas con los errores de CT y mira a EC, pero ella le indica que lo deje seguir.
7. Como creatividad, cuando han dicho más de un elemento, tenían relación temática y han usado un posesivo. Sólo han usado una preposición y la han dicho al inicio de la frase.
8. Han usado básicamente 1 estructura sintáctica. Ha habido dos intentos con el “*has got*” y han dicho la hora. La estructura ha sido: *There is/are+N* (18 en singular, aunque una debía ser en plural y 6 en plural aunque una debía ser en singular). Han dicho 14 adjetivos calificativos, 16 numerales y uno cuantitativo. Han dicho mal el número de dos verbos, de dos sustantivos (*orange, tomato*), han usado “*a*” dos veces en el plural y no han dicho “*a*” dos veces en el singular. No ha habido complejidad léxica.
9. Todos señalan lo que van diciendo. Están bastante tranquilos y hasta se ríen cuando EC habla sin parar.

## 6. Yellow

1. La grabación ha durado 45 segundos y han dicho 5 frases incluyendo 15 elementos. Han hablado muy poco. Han hecho una única intervención, excepto LT que también ha dicho el título. Todos han dicho una frase (LT dos) con 3 elementos, excepto AG que ha dicho 5 elementos.
2. No ha habido errores de léxico.
3. La grabación ha durado tan poco que ha habido pocos golpes de voz, un alargamiento de consonante, una repetición al inicio y una breve pausa.
4. No ha habido errores de pronunciación.

5. Sólo ha habido una reparación, correcta para el alumno e incorrecta para mí, porque él quería empezar con el CC, pero sin la preposición el sujeto era correcto: *The school* > *In the school*.
6. Sólo miran a PP cuando es su turno y no había empezado a hablar.
7. No ha habido creatividad. Cuando decían más de un elemento, en alguna ocasión había relación temática. No han usado ni adjetivos (sólo un calificativo) ni preposiciones (las 3 veces erróneas de “*In the school*”)
8. Han usado 4 veces “*has got*”, aunque dos de ellas usando “*have got*” y 3 diciendo “*In the school*” en lugar de “*The school*” y 1 vez S+V+N en el título. Sólo han usado un adjetivo calificativo. Se han equivocado 2 veces en el número del verbo “*has*” y no han dicho “*a*” en el singular. No ha habido complejidad léxica.
9. PP señala lo que dice y mira una vez a la cámara durante su intervención y también al finalizar. AL señala la lámina en general al empezar, pero luego se pone las manos en los bolsillos de los pantalones. LT sólo señala sólo al principio. AG señala, pero hace una pausa durante su intervención durante la cual se estira la camisa y se pone el pelo detrás de la oreja. Cuando dan exposición oral por finalizada todos miran al frente, excepto AG que sigue mirando la lámina.

### 5.3.5.2. Resultados conjuntos de las grabaciones de inicio

Las grabaciones han durado poco, entre 42 segundos y dos minutos y 25 segundos. El número de frases ha sido muy bajo en dos grupos (4 y 5 frases), medio en dos más (12 -sólo eran tres alumnos- y 15 frases) y más elevado en los otros dos (27 y 30 frases). El número de elementos incluidos en las frases ha variado según los grupos. Más bajo en los que menos frases han dicho (13 y 15 elementos), medio en tres grupos (22, 26 y 33 elementos) y más elevado en uno (49 elementos, 21 de los cuales los ha dicho una misma persona, EC, de nivel muy alto). Los alumnos de tres grupos han hecho una única intervención; los otros tres grupos han hecho entre 3 y 7 intervenciones, dependiendo de los grupos y los alumnos.

En todos los grupos ha habido errores de léxico, excepto en el *yellow*, aunque su intervención ha sido muy breve. Me han sorprendido errores muy básicos, como confundir el hamster con un ratón, el pájaro con un loro o el gorila con un mono, aunque “*gorilla*” está escrito en la lámina. También me han llamado la atención el uso incorrecto de la preposición “*on*”, algo muy trabajado en clase. Cuatro errores han sido por parecido o cercanía a la palabra original: *orange hair*, *persons*,

*wardrobe* y *sunny*. CT ha cometido 7 errores nombrando a los animales; su nivel es muy bajo y ha dicho lo que recordaba después de la preparación.

Cuatro de los 23 alumnos hablan con fluidez. Hay bastantes golpes de voz aunque no invierten muchos segundos en decir las frases. Los dos grupos que invierten menos de un minuto en la grabación, ni repiten ni alargan vocales. Los otros 4 grupos sí que lo hacen: hay pocas repeticiones (el grupo *green* es el que más tiene), pero hay bastantes alargamientos de vocales y alguna consonante. Sólo hay silencios entre las intervenciones en un grupo, *orange*, y al principio de su discurso ya que cambiaban de turno muy lentamente; poco a poco van desinhibiéndose y desapareciendo estos silencios.

Nuevamente, los dos grupos que invierten menos tiempo en la grabación, no cometen ningún error de pronunciación. Dos grupos cometen dos cada uno y me sorprenden los otros dos que llegan a hacer 5 y 6. La mayoría de los errores corresponden a pronunciar tal y como se escribe.

ha habido pocas reparaciones. Dos grupos no han hecho ninguna, tres han hecho una (una de las cuales era incorrecta) y uno ha hecho tres. Las reparaciones han sido las siguientes: 2 han reparado el número del verbo (*are>is* y viceversa), 1 ha reparado el orden (*one and> and one*), 1 ha reparado el número de elementos (*two> four*) y 1 ha reparado el vocabulario (*pencil sharpener> pencil case*).

Las estrategias de interacción han sido escasas y prácticamente no se han ayudado. Se miran entre ellos para darse el turno o para sentirse más seguros y en ocasiones ponen cara de extrañados cuando alguien dice algo mal, aunque ni lo reparan ni se lo dicen. Sólo un alumno señala un elemento a otro para ayudarlo.

No hay mucha creatividad. Cuatro grupos agrupan a veces los elementos según el tema y un grupo hace una agrupación según la posición que ocupan los objetos. Sólo dos grupos usan algunas preposiciones y algunos adjetivos calificativos que modifican al sustantivo. Hay un sólo posesivo.

Todos los grupos han usado mayoritariamente una única estructura sintáctica, diferente entre los grupos, según lo que se hubieran preparado previamente. Lo que dice el primero es lo que usan los otros y no siempre con corrección, especialmente por parte de 4 de los grupos. Por ejemplo, todas las frases del grupo *orange* son con “*This is a...*” sin importarles el número del verbo; todas las frases del grupo *green* llevan el CC delante y usan “*It's a...*” en lugar de “*There is a...*”; los grupos *purple* y *yellow* usan pocas frases y con errores también. *Blue* y *red* son los dos grupos con más corrección sintáctica y ambos usan la misma estructura: *There is/are+N*, pese a ser simples. Además, estos dos últimos grupos son los únicos que usan algunos adjetivos calificativos,

numerales y cuantitativos. Hay pequeños errores en el singular y plural de los verbos (*is* > *are* o viceversa) por parte de 4 grupos (dos grupos una vez, uno dos veces y el otro 5 veces) y hay 6 errores en el plural de frutas y verduras por parte de tres grupos (*orange* 3 veces y *strawberry*, *banana* y *tomato* 1 vez cada una).

El lenguaje corporal muestra que 8 de ellos están nerviosos (4 con las manos en los bolsillos, 2 se tocan las manos, 1 se balancea y 1 se muerde las uñas). Los otros se muestran tranquilos aunque algunos hablan a golpes de voz o alargando vocales. Todos los alumnos están mirando la lámina durante la grabación, evitando mirar al frente y a la cámara. Sólo se giran cuando dan por finalizada su grabación. La gran mayoría señalan lo que van diciendo, aunque 5 alumnos no lo hacen nunca y 3 más sólo a veces.

### 5.3.5.3. Análisis de las grabaciones de salida

#### 1. Blue

1. En la grabación de octubre salieron en tercer lugar. La grabación ha durado 3 minutos y 25 segundos y han dicho 35 frases incluyendo 40 elementos. Todos ellos han intervenido 7 veces, excepto FH que lo ha hecho una más, 8. FH ha dicho 9 frases y en sólo 1 ha incluido 2 elementos. AO es la que más frases ha dicho, 12 más una sin verbo, y en 3 ocasiones ha incluido 2 elementos. MT y RM han dicho 7 frases cada uno. RM ha repetido dos, aunque una ampliada y otra algo diferente.
2. Ha habido un error de léxico: *parrot* en lugar de *bird*.
3. Respecto a la fluidez, han hablado con bastantes golpes de voz aunque han sido breves, varias repeticiones y numerosos alargamientos de vocales y muletillas.
4. Han cometido 8 errores de pronunciación. 6 de ellos por pronunciar tal y como se escriben las letras marcadas en negrita (*title*, *under*, *blackboard*, *cupboard* y *red* (2 veces)). Han pronunciado *mouse* como *nose* y se han inventado la pronunciación de *picture* [piktʃuri].
5. Han hecho 9 reparaciones. En 3 ocasiones han ampliado añadiendo un adjetivo y en 1 han añadido la preposición; 2 veces han reparado verbos (*has* > *is*; *There are* > *there is*); 2 veces vocabulario (*carrot* > *parrot*; *pencils* > *colours*); 1 vez han cambiado el inicio de una frase por otra.
6. Se han susurrado en 4 ocasiones, dos para decir la respuesta y dos para advertir que ya se había dicho.

7. Respecto a la creatividad, han usado 3 posesivos, han dicho adjetivos calificativos diferentes (*beautiful, hungry*), han combinado 2 adjetivos en 5 ocasiones y si decían 2 elementos o 2 frases tenían relación temática entre ellos.
8. Han usado 5 estructuras sintácticas diferentes: *There is/are+N+(prep+N)* (8 veces en singular -aunque 1 debería haber sido en plural- de las cuales 3 con preposición; 6 en plural, 3 de ellas con preposición); *S+V+(N)+prep+N* (6 con sustantivo y 2 sin); *S+V+N/adj* (4 con sustantivo y 2 con adjetivo); 3 con “*have got*” (aunque deberían haber dicho “*has got*”); 2 *present continuous*. Han usado 15 adjetivos calificativos, 10 numerales y 3 cuantitativos, combinando 2 en 5 ocasiones. Han cometido algunos errores en el uso del singular y plural: 2 veces *is* por *are* y 1 vez *orange*. Han dicho “*a one*” 3 veces y “*a two*” 2 veces. Ha habido gran variedad léxica.
9. Todos señalan y todos miran a la lámina hasta su turno. Tienen los brazos caídos, relajados. Susurran y se miran a veces entre ellos.

## 2. Purple

1. En la grabación de octubre salieron en primer lugar. La grabación ha durado 4 minutos y 20 segundos y han dicho 37 frases incluyendo 41 elementos. Todos han intervenido 9 veces, excepto JH que lo ha hecho 10 y han dicho una frase por intervención. IC y MN han incluido 2 elementos en una ocasión y JH en dos ocasiones.
2. Han cometido 10 errores de léxico, aunque dos de ellos repetidos. Han hecho 6 errores en el uso de preposiciones, algo muy trabajado: han usado “*next to*” por “*between*”, “*of*” por “*on*” y “*in*” en lugar de “*on*” 4 veces. Los otros errores han sido de vocabulario: [baket] en lugar de “*basket*” 2 veces; “*o'clock*” por “*clock*” y “*sunny*” por “*sun*”. Ninguno de estos errores aparecía en la primera grabación. Cabe recordar que este grupo tiene los dos alumnos más absentistas.
3. Respecto a la fluidez, ha habido silencios entre las intervenciones a lo largo de toda la grabación. ha habido algunos golpes de voz, pocas repeticiones y varios alargamientos de vocales.
4. ha habido 6 errores de pronunciación, uno repetido: 4 han sido por pronunciar tal y como se escribe (*title* [titl], *picture* [piktur] (dos veces), *duster* -con dos errores en esta palabra [dukstɜ:] y los otros dos por libre pronunciación (*cupboard* [kʌpboə:d] y *ugly* [ogli]).



5. Han hecho 8 reparaciones: 5 de pronunciación ([sum] por *some*, [be] por *behind*, [ʒel] por *girl*, [dur] por *door*, *haster* por *hamster*); 2 números del verbo (*there is* > *there are* y viceversa) y una preposición (*in* > *on*).
6. ha habido estrategias de interacción: se han buscado con la mirada y se han susurrado para decir la palabra o para decir que ya se había dicho.
7. Respecto a la creatividad, han usado 3 posesivos, han dicho un adjetivo calificativo diferente (*ugly*) y las pocas veces que han dicho 2 elementos los han agrupado por tema y una vez por posición.
8. Han usado 5 estructuras sintácticas diferentes, aunque la más usada ha sido *There is/are+N(+prep+N)* (15 veces en singular de las cuales 6 con preposición; 13 en plural -aunque 4 deberían haber sido en singular- de las cuales 7 con preposición. En 5 ocasiones han dicho el CC al inicio de la frase). Las otras estructuras han sido: S+V+N (1 vez); S+V+prep+N (3 veces); S+V+adj (3 veces); 1 vez “*has got*” y 1 vez *present continuous*. Han usado 8 adjetivos calificativos, 7 numerales y 4 cuantitativos. Aparte de los 4 usos erróneos del singular/plural de los verbos, no han cometido más fallos aunque han dicho “*a one*” en 3 ocasiones. Ha habido gran variedad léxica.
9. Respecto al lenguaje corporal, hablan y se mueven lentamente. JH parece nervioso, se toca el pelo, el jersey. IC y JH señalan siempre lo que van diciendo, MN la mayoría de las veces y JC nunca.

### 3. Red

1. En la grabación de octubre salieron en quinto lugar. Sólo son 3 porque EC se marchó al finalizar el segundo trimestre. La grabación ha durado 3 minutos y 48 segundos y han dicho 35 frases más el título y 35 elementos, uno por frase. XG y CT han intervenido 11 veces, diciendo 12 y 11 frases respectivamente. RA ha intervenido 13 veces diciendo 12 frases más el título. CT, que tiene un PI, ha dicho 3 frases por sí mismo, ha empezado 3 más que RA le ha corregido y ha repetido 5 más que le susurraba RA.
2. ha habido 6 errores de léxico, 4 de ellos por parte de CT (*sunny* por *sun*; *o'clock* por *clock*; *calendari* en catalán y [dois] por *door*). Los otros dos han sido *in* por *on* y la conjunción “*i*” en catalán por *and*.
3. CT ha hablado a golpes de voz, con alguna repetición, con algún alargamiento de vocal y con alguna muletilla, aunque básicamente intentaba repetir lo que le decía RA. RA y XG

han hablado con pocos golpes de voz, ninguna repetición y algún alargamiento de vocal. Los silencios entre intervenciones se han producido al final.

4. ha habido dos errores de pronunciación: *picture* [piʃure] y *bird* [bi:d] la cual empieza diciendo correctamente pero la repara para pronunciarla mal.
5. Han hecho 6 reparaciones, aunque una era incorrecta y ya ha sido mencionada en el apartado anterior. Las dos que ha hecho CT eran porque se lo decía RA. Dos han sido del número del verbo (*There is*> *There are*) y las otras tres de preposiciones (*beh(ind)*> *under*; *in*> *on*; *behind the*> *under the*, esta última la cambia porque no recordaba papelera).
6. Respecto a las estrategias de interacción, RA se desespera bastante con CT y le susurra la mayoría de las frases. XG le señala a veces cosas a CT. RA ha hecho el movimiento con las manos para decir la preposición correcta a CT, indicándole como podría hacerlo él. XG y RA susurran entre ellos al final para ver si falta algo por decir.
7. Ha habido poca creatividad: Han usado dos posesivos y han combinado dos adjetivos dos veces. Como hablan frase a frase y con un sólo elemento, no agrupan nada.
8. Han usado dos estructuras sintácticas, aunque una de ellas en sólo una ocasión (S+V+adj). La más usada ha sido *There is/are+N(+prep+N)* (24 veces en singular -aunque 1 debería haber sido en plural-de las cuales 15 con preposición; 10 en plural, una de ellas con preposición aunque debería haber sido en singular). Han usado 8 adjetivos calificativos, 9 numerales y 2 cuantitativos. Además de los 2 errores en el número de los verbos han dicho *windows* y *orange*, ambos a la inversa. No ha habido gran complejidad léxica.
9. El lenguaje corporal, especialmente de RA, muestra que más que nerviosos están desesperados con CT. Creo que RA lo hubiera hecho mejor si no hubiera estado tan pendiente de CT. Todos señalan lo que van diciendo.

#### 4. Yellow

1. En la grabación de octubre salieron en sexto y último lugar. La grabación ha durado 2 minutos y 27 segundos y han dicho 24 frases y el título incluyendo 29 elementos. No todos han intervenido el mismo número de veces: AG ha intervenido 6 veces y ha dicho 9 frases más el título; AL 4 veces y ha dicho 6 frases; LT 5 veces y ha dicho 5 frases; PP 4 veces y ha dicho 4 frases. Todos han dicho una única vez dos elementos en una frase, 3 elementos en el caso de PP.
2. Han cometido el mismo error de léxico 3 veces: la preposición “*in*” en lugar de “*on*”.

3. Respecto a la fluidez, han hablado a golpes de voz, ha habido alguna repetición y han alargado la vocal “a” en 5 ocasiones. ha habido silencios entre las intervenciones al final de la grabación.
4. ha habido 2 errores de pronunciación: *sheep* [ʃi:p] y *books* [baks].
5. Han reparado 3 veces, aunque una incorrecta (*on the wall* > *in the wall*). Las otras dos han sido para añadir un adjetivo modificando al sustantivo.
6. Sólo ha habido una estrategia de interacción: Después de un silencio de 8 segundos, al final de la grabación, AL le ha señalado un elemento en la lámina a PP.
7. Respecto a la creatividad, han dicho algún adjetivo calificativo diferente (*pretty, fat*), han combinado dos adjetivos delante del sustantivo en dos ocasiones y, cuando han dicho más de una frase o de un elemento, los han agrupado por tema (3 veces), por posición (2 veces) y, como novedad, por color (1 vez).
8. Han usado 3 estructuras sintácticas diferentes, aunque la más usada ha sido *There is/are+N(+prep+N)* (16 veces en singular -aunque 1 debería haber sido en plural- de las cuales 7 con preposición; 5 en plural de las cuales 3 con preposición). Las otras estructuras han sido: S+V+adj (2 veces) y 1 vez *present continuous*. Han usado 12 adjetivos calificativos y 4 cuantitativos. ha habido dos errores en el uso del singular y el plural: *is* por *are* y *orange*. Ha habido variedad léxica, como por ejemplo “*a monster project*”.
9. Respecto al lenguaje corporal, parecen bastante relajados aunque a veces AL tiene las manos en los bolsillos de los pantalones y LT se toca el pelo y la camiseta. Todos miran la lámina todo el tiempo y señalan lo que van diciendo. En general todos hablan lentamente excepto AG. PP es lento en los cambios y a veces habla flojo.

## 5. Orange

1. En la grabación de octubre salieron en segundo lugar. La grabación ha durado 4 minutos y 10 segundos y han dicho 47 frases y el título incluyendo 48 elementos. JV, TV y EA han dicho una frase por intervención, 11, 12 y 10 respectivamente. ND es la que más ha intervenido, 15 veces, y más frases ha dicho, 14 más el título más una repetida y también es la única que ha dicho 2 elementos en una ocasión.
2. Han cometido 2 errores de léxico: la preposición “*in*” en lugar de “*on*” y *desk* por *cupboard*.

3. Respecto a la fluidez, han hablado pocas veces a golpes de voz, ha habido alguna repetición y han alargado las vocales especialmente hacia el final de la grabación. ha habido 5 breves silencios a lo largo de la grabación, siempre antes del turno de EA.
4. No ha habido errores de pronunciación.
5. Han reparado 7 veces, aunque una era innecesaria (*there is* > *this is*). En otra también han cambiado el inicio y el número (*This is* > *There are*). Otra ha sido de pronunciación (*rubber*). En dos han añadido un adjetivo modificando al sustantivo. Las dos restantes han sido de vocabulario (*blau* en catalán por *blue* y *skirt* por *girl* (se lo han susurrado)).
6. Como estrategias de interacción, ND ha señalado dos veces elementos a EA porque no sabía que decir, han susurrado la palabra correcta dos veces y JV ha hecho el movimiento con las manos para encontrar la preposición correcta.
7. Respecto a la creatividad, han dicho algún adjetivo calificativo diferente (*beautiful*), han combinado dos adjetivos delante del sustantivo en dos ocasiones y han dicho 3 posesivos. Como han dicho una frase con un sólo elemento en cada intervención, no han agrupado.
8. Han usado 5 estructuras sintácticas diferentes, aunque la más usada ha sido S+V+N(+prep+N) (20 veces sin preposición y 2 con preposición). Las otras estructuras han sido: S+V+prep+N (7 veces); S+V+adj (5 veces); “has got” (3 veces); *There is/are*+N (7 veces en singular y 3 en plural). Han usado 19 adjetivos calificativos, 7 numerales y 2 cuantitativos. ha habido tres errores en el número del verbo (*is* por *are*) y *orange*. Ha habido bastante variedad léxica.
9. Respecto al lenguaje corporal, JV y EA parecen tranquilos, aunque hablan flojo a excepción de ND. Sin embargo, ND parece nerviosa: se muerde las uñas, cruza los brazos, se toca el pelo y la camiseta. TV también cruza los brazos. Se ríen bastante al final cuando habla mucho ND.

## 6. Green

1. En la grabación de octubre salieron en cuarto lugar. Hay una alumna nueva que se incorporó a principios de marzo, AM, con nivel muy bajo. La grabación ha durado 4 minutos y 8 segundos y han dicho 45 frases más una repetida y el título incluyendo 48 elementos. No todos han intervenido igual. CQ ha hecho 13 intervenciones diciendo 12 frases más el título e incluyendo 2 elementos en 2 ocasiones; OL ha hecho 16 intervenciones y ha dicho 16

frases incluyendo 2 elementos en 1 ocasión; JF ha dicho 13 frases en 13 intervenciones; AM ha hecho 5 intervenciones y ha dicho 4 frases más una repetida.

2. Han cometido 4 errores de léxico: Dos de preposiciones (*in* por *on*; *on* por *of*) y dos de vocabulario (*she* por *girl* y *sunny* por *sun*).
3. Respecto a la fluidez, han hablado a golpes de voz y han alargado las vocales especialmente en frases más largas o más complejas. También ha habido varias repeticiones. ha habido silencios a lo largo de la grabación, siempre antes del turno de AM.
4. ha habido 5 errores de pronunciación, uno por parte de AM y 4 por parte de JF. JF lleva aparatos de ortodoncia, pero creo que sólo le han influido al pronunciar *dog* como [dɒʒ], porque los otros 3 errores han sido por pronunciar tal y como se escribe (*paper*, *cupboard*, *skirt*). AM ha pronunciado *T-shirt* como *teacher*.
5. Han reparado 11 veces. En dos ocasiones han reparado *blackboard* por *whiteboard*, aunque ambas podrían ser válidas. En dos han reparado el número (*There is* > *There are*; *four* > *five*). Otra ha sido de pronunciación ([kɔ] por *cookies*). En cuatro han añadido un adjetivo modificando al sustantivo. En una han cambiado el verbo (*The boy has* > *wearing*). La última ha sido una preposición (*beh(ind)* > *in front of*).
6. Sólo ha habido estrategias de interacción con AM: la han mirado cuando era su turno y JF la ha ayudado varias veces señalando algún elemento o diciéndole la palabra. El resto se han mirado a veces para darse el turno.
7. Respecto a la creatividad, han dicho adjetivo calificativos diferentes (*beautiful*, *delicious*, *enormous*), han combinado dos adjetivos delante del sustantivo en tres ocasiones y en una ocasión han llegado a combinar tres (*two red delicious strawberries*), han dicho 2 posesivos y han descrito el pelo (*straight hair*, *short hair*). En las 3 ocasiones que han dicho dos elementos, han agrupado temáticamente.
8. Han usado 5 estructuras sintácticas diferentes, aunque la más usada ha sido *There is/are+N(+prep+N)* (22 veces en singular, 4 de ellas con preposición; 9 en plural, 3 de ellas con preposición). Las otras estructuras han sido: S+V+N (5 veces); S+V+adj (2 veces); “has got” (5 veces); *present continuous* (2 veces). Han usado 22 adjetivos calificativos, 10 numerales y 2 cuantitativos. ha habido 4 errores en el número del verbo (*is* por *are*) y *orange*. Ha habido gran variedad léxica; hay ejemplos concretos en el apartado número 7.

9. Respecto al lenguaje corporal, JF se muestra más nervioso a medida que avanza la grabación, tocándose pelo y balanceándose un poco; los otros parecen tranquilos aunque AM habla muy flojo. Miran a la lámina todo el tiempo.

#### **5.3.5.4. Resultados conjuntos de las grabaciones de salida**

Las grabaciones han durado entre 2 minutos y 27 segundos y 4 minutos y 20 segundos. El número de frases menor corresponde al grupo que ha invertido menos tiempo que han dicho 24 frases; el resto de grupos han dicho entre 35 y 47 frases. Respecto a los elementos, el reparto ha sido más equitativo: todos los grupos han dicho entre 29 y 48 elementos. El número de intervenciones dentro de los grupos ha sido similar entre sus miembros, excepto AM que ha intervenido la tercera parte menos que sus compañeros. En todos los grupos había un alumno que hacía alguna intervención más, coincidiendo con alumnos de nivel más alto. Todos los grupos han hablado frase a frase, excepto los del grupo *yellow* que han hecho una primera intervención más larga para seguir luego frase a frase.

En todos los grupos ha habido errores de léxico, desde 1 hasta 10. El grupo *purple*, que tiene dos alumnos absentistas, ha cometido muchos errores aunque, por otro lado, ha triplicado el número de elementos respecto a la grabación de octubre. Me ha sorprendido el uso incorrecto de la preposición “*on*” por parte de 5 grupos, algo muy trabajado en clase. Tres grupos han dicho “*sunny*” en lugar de “*sun*” influenciados por el clima que decimos cada día en clase: “*It's sunny*”. Dos grupos han dicho “*o'clock*” en lugar de “*clock*” influenciados por la hora, algo que decimos también en cada sesión de libro. Otros errores han sido “*she*” por “*girl*” y “*desk*” por “*cupboard*”, por similitud en otro tipo de frases o por despiste.

La mayoría de alumnos hablan con bastante fluidez. Hay algunos golpes de voz, aunque no invierten muchos segundos en decir las frases, y pocas repeticiones. Los alargamientos de vocales y alguna consonante junto con el uso de muletillas son bastante frecuentes. En muchas intervenciones empiezan la frase con una estructura ya muy interiorizada como por ejemplo “*There is a...*” y alargan la vocal hasta que encuentran algo que decir adecuado a esa frase. En tres de los grupos aparecen silencios al final de la grabación, cuando les cuesta más decir una frase sobre algo que no se haya dicho todavía. En el grupo de los absentistas, hay breves silencios a lo largo de toda la grabación. En los dos grupos restantes, hay silencios delante de un alumno concreto.

Un grupo no comete ningún error de pronunciación y dos cometen dos cada uno. El último grupo comete 5, aunque cuatro de ellos por parte del mismo alumno. Los dos primeros grupos son los que

más errores cometen, 7 y 6 respectivamente. Los errores se producen por pronunciar tal y como se escribe o por “copiar” la pronunciación de palabras parecidas.

Han reparado en 44 ocasiones, 2 de ellas incorrectamente. La reparación más frecuente ha sido la de añadir un adjetivo calificativo modificando al sustantivo, lo cual indica que se van fijando más en los detalles. También han reparado en numerosas ocasiones las preposiciones, el número del verbo, la pronunciación y el vocabulario. Dos veces han modificado el verbo y otras dos veces el inicio de una frase cambiándolo por otro.

Todos los grupos han usado alguna estrategia de interacción. Cuando los alumnos eran de nivel más bajo, les señalaban algún elemento o les decían la respuesta. Entre el resto de alumnos se han mirado para darse el turno o para buscar confirmación y han advertido si decían algún elemento que ya se había dicho.

Hay bastante creatividad por parte de los grupos. Todos ellos usan numerosos adjetivos calificativos modificando al nombre, mostrando gran variedad y algunos poco frecuentes (*ugly, beautiful, hungry, enormous, delicious*). 5 grupos usan más de un posesivo -13 en total- y también 5 grupos combinan dos adjetivos delante del nombre -14 veces dos adjetivos y 1 vez tres. Dos grupos no agrupan porque hablan frase a frase incluyendo un sólo elemento. Los otros 4 grupos sí que agrupan cuando dicen más de una frase o elemento y lo hacen temáticamente, según la posición y uno según el color.

Cuatro grupos han usado 4 o 5 estructuras sintácticas diferentes. Los otros dos grupos han usado básicamente 1 aunque en alguna ocasión han usado hasta dos más. La estructura más usada por todos los grupos ha sido *There is/are+N(+prep+N)*, excepto uno que también la usa pero utiliza mayoritariamente *S+V+(N)+(prep+N)/adj*. El resto de grupos también usan ésta con más o menos frecuencia y en alguna o varias de sus versiones, con o sin CD, con o sin CC o con adjetivo. Cuatro de los grupos usan frases con “*has got*” y 4 también pero no los mismos grupos usan el *present continuous* en diversas ocasiones. Sólo un grupo dice el CC al inicio de la frase en 5 ocasiones. Todos los grupos utilizan adjetivos calificativos, numerales y cuantitativos modificando al sustantivo, excepto un grupo que no usa ningún numeral. Todos los grupos tienen algún error en el uso del número del verbo “*to be*” (*is* por *are* o viceversa), desde 1 error de grupos hasta los 4 de otros dos. Respecto al número de los sustantivos, 1 grupo no comete ningún error y los otros 5 dicen *orange* en singular; uno de ellos también dice *windows*. 4 grupos han dicho “*a one*” o “*a two*” en alguna ocasión; añaden la “*a*” a todo. Han dicho muchas más frases y elementos, con lo cual ha habido más variedad y complejidad léxica.

El lenguaje corporal muestra que la mayoría de alumnos se sienten cómodos y relajados. Sólo tres de ellos parecen nerviosos, balanceándose o tocándose las manos. Un alumno más que nervioso está desesperado con un compañero de grupo al que tiene que ayudar. Todos miran casi todo el tiempo la lámina aunque no parecen intimidados por la cámara y todos señalan lo que van diciendo excepto uno. Tres estudiantes hablan flojo en alguna intervención.

### 5.3.5.5. Comparativa entre las grabaciones de inicio y de salida

En los dos grupos de quinto, analicé el tiempo invertido y el número de frases dichas. En sexto la dinámica ha sido un poco diferente y por eso he añadido una variable nueva: los elementos dichos. En la siguiente tabla se pueden observar los tiempos invertidos y las frases y los elementos dichos en ambas grabaciones.

	Octubre					Junio				
	Duración	Número de frases	Índice de referencia	Número elementos	Índice de referencia	Duración	Número de frases	Índice de referencia	Número elementos	Índice de referencia
<i>Purple</i>	0'42"	4	0,175	13	0,053	4'20"	37	0,117	41	0,105
<i>Orange</i>	1'56"	15	0,128	26	0,074	4'10"	47	0,088	48	0,087
<i>Blue</i>	2'10"	27	0,080	33	0,065	3'25"	35	0,097	40	0,085
<i>Green</i>	1'48"	12	0,150	22	0,082	4'08"	45	0,091	48	0,086
<i>Red</i>	2'25"	30	0,080	49	0,049	3'48"	35	0,108	35	0,108
<i>Yellow</i>	0'45"	5	0,150	15	0,050	2'27"	24	0,102	29	0,084

Tabla 5-5: Comparativa entre las grabaciones de inicio y salida de 6ºB (duración/nº frases/nº elementos)

En junio, la duración de las grabaciones ha sido mucho mayor en todos los grupos y, en consecuencia, el número de frases dichas y el número de elementos también han aumentado. Teniendo en cuenta el número de frases dichas en relación al tiempo invertido, los índices de referencia nos muestran que 4 grupos han disminuido, pero que dos han aumentado, *blue* y *red*. La diferencia en el caso del grupo *blue* no es muy elevada. Con el grupo *red* hubo otra variable: al finalizar el segundo trimestre se marchó una alumna de este grupo y era la que tenía el nivel más alto de toda la clase; en la grabación de octubre eran 3, uno de ellos con un PI en lengua inglesa, y se había ido la persona que dijo prácticamente la mitad de frases del grupo en la primera grabación. El grupo *green* sólo tenía 3 miembros en la grabación de octubre, pero el nuevo miembro tenía un nivel muy bajo y no afectó mucho a los resultados finales de junio. Respecto a los elementos, todos los grupos han dicho más en la grabación de junio, excepto el grupo *red* que han disminuido por el mismo motivo explicado con las frases. Si se tiene en cuenta el tiempo invertido, el índice de referencia ha aumentado en todos los casos. Creo que en lo que respecta al número de elementos dichos, es más representativo el hecho de que 5 grupos han aumentado la cantidad: 1 grupo la ha



triplicado (*purple*), 3 la han doblado (*green, orange, yellow*) y 1 la ha aumentado ligeramente (*blue*).

En octubre, los miembros de tres grupos hicieron una única intervención; los otros tres entre 3 y 7. En junio las intervenciones han sido más equitativas entre los miembros de los grupos, excepto 1 alumna de nivel muy bajo, y han sido más numerosas. Todos han hablado frase a frase, excepto un grupo que ha hecho una primera intervención más larga y luego ha seguido hablando frase a frase.

El número de errores de léxico ha aumentado en junio, pero es normal si se tiene en cuenta que han dicho muchas más frases y más elementos. El grupo *purple* es el que más fallos ha cometido en junio; dos de sus miembros han sido absentistas pero hay que destacar que han triplicado los elementos dichos. CT ha sido el alumno con más fallos en ambas grabaciones pero hay que recordar que tiene un PI y que le cuesta hasta repetir correctamente lo que le susurran sus compañeros.

La fluidez ha mejorado en la mayoría de los alumnos en la grabación de junio. Hay pocos golpes de voz e invierten poco tiempo en decir las frases, muchas de ellas más largas que en la primera grabación. En ambas grabaciones hay pocas repeticiones. Los alargamientos de vocales o consonantes y el uso de muletillas ha aumentado en junio porque lo usan como recurso mientras piensan algo que decir, sustituyendo a los silencios. Las grabaciones de octubre fueron tan breves que no hubo ni silencios entre las intervenciones, a excepción de un grupo que realizó algunos al inicio. En junio, sin embargo, hay silencios en todos los grupos aunque no por los mismos motivos: en 3 grupos aparecen al final cuando ya les cuesta más decir una frase con algún elemento que no se haya dicho aún; en 2 aparecen delante de un alumno concreto; en el grupo que falta están presentes durante toda la grabación aunque este grupo tiene dos alumnos con numerosas faltas de asistencia.

El número de errores de pronunciación aumentó en junio de 14 a 22. En octubre dos grupos no cometieron ningún error, aunque sus intervenciones fueron muy breves; en junio un único grupo no cometió ningún error, aunque había sido uno de los grupos con más fallos en la primera grabación. El grupo *blue* fue el que más errores cometió en ambas grabaciones. En ambas grabaciones hay fallos por pronunciar tal y como se escribe y en junio, además, copian pronunciaciones de palabras parecidas.

En octubre dos grupos no hicieron reparaciones, a diferencia de la grabación de junio en la cual todos los grupos repararon. En octubre hicieron 5 reparaciones, frente a las 42 correctas de junio. El aumento en el número de reparaciones indica que prestan más atención a los detalles y buscan una mayor complejidad sintáctica. En octubre repararon el número de dos verbos y el vocabulario. En junio añadieron un adjetivo calificativo modificando al nombre en 11 ocasiones, centrándose así

más en los detalles. Además repararon en numerosas ocasiones las preposiciones, el número de los verbos, la pronunciación y el vocabulario y, en menor número, un verbo por otro y el inicio de una frase por otro. El aumento en las reparaciones es muy significativo ya que o bien se dan cuenta del fallo y son capaces de rectificarlo, o bien quieren ampliar los detalles. Ambos aspectos contribuyen a mejorar su capacidad de comunicarse oralmente.

En la grabación de octubre, no hubo prácticamente estrategias de interacción: se miraban para darse el turno o para buscar confirmación y ponían alguna cara extraña cuando alguien lo decía mal, aunque ni ayudaban ni rectificaban. Sólo un alumno señaló un elemento a otro porque no sabía que decir. En la grabación de junio hay dos tipos de estrategias. Por un lado, ayudaban a los de nivel más bajo señalando elementos o diciendo la respuesta; por otro lado, advertían al compañero si decía algo que ya se había dicho, lo cual demuestra que estaban atentos a las intervenciones de sus compañeros. Hubo pocas miradas tanto para cambiar el turno como para buscar apoyo.

Hay poca creatividad en octubre: 4 grupos agrupan, algunas veces, según el tema y uno además según la posición. Sólo dos grupos usan preposiciones y adjetivos calificativos en alguna ocasión y sólo un grupo usa un posesivo. En junio la creatividad aumenta considerablemente: Todos los grupos usan muchos adjetivos calificativos delante del sustantivo y con gran variedad y originalidad y 5 de los grupos combinan dos y hasta tres adjetivos en 15 ocasiones. También 5 grupos usan posesivos hasta en 13 ocasiones. Cuando dicen 2 o más elementos o frases, 4 grupos los agrupan según el tema, la posición y hasta el color; los dos grupos que no agrupan es porque hablan frases a frase y con un único elemento en cada una de ellas.

Respecto a las estructuras sintácticas, en la grabación de octubre usaron básicamente una estructura por grupo, la que se hubieran preparado, aunque no todos usaron la misma. 4 grupos tuvieron poca corrección gramatical, incluso los dos grupos que dijeron pocas frases. Algunos de los errores fueron: usar “*This is a...*” para todas las frases, independientemente del número; usar “*It's a...*” en lugar de “*There is a...*”; o decir todos los CC al principio de la frase. Los dos grupos con más corrección usaron la misma estructura simple (*There is/are+N*) y fueron los únicos que usaron algún adjetivo calificativo, numeral o cuantitativo. En junio 4 de los grupos usaron entre 4 y 5 estructuras diferentes y los otros dos básicamente una. La más usada por todos fue *There is/are+N(+prep+N)*, a excepción de un grupo que también la usó, pero utilizó más veces *S+V+(N)+(prep+N)/adj* en sus diferentes versiones. Asimismo 4 grupos usaron “*has got*” y 4 también el *present continuous*. Todos los grupos en junio usaron numerosos adjetivos calificativos, numerales y cuantitativos. En octubre dos grupos no cometieron ningún error en el uso del número del verbo “*to be*” (*is>are* o viceversa); en junio todos los grupos lo cometieron, aunque con poca frecuencia.

En ambas grabaciones usaron *orange* en singular, 3 grupos en octubre y 4 en junio. También aumentó en junio el uso erróneo de “*a one*” y “*a two*”. La complejidad y variedad léxica fue mayor en junio ya que dijeron muchos más elementos.

En la grabación de junio se les ve más relajados y tranquilos; sólo tres alumnos muestran algún signo de nerviosismo. En ambas grabaciones, todos los alumnos miran la lámina aunque en octubre parece que lo hagan para evitar la cámara y en junio para estar más concentrados y poder participar. En junio todos los estudiantes menos uno señalan lo que van diciendo; en octubre 8 no lo hacían. En la primera grabación, todos hablaron con un volumen adecuado; en cambio, en la segunda grabación, tres alumnos hablaron flojo en alguna ocasión.

### **5.3.6. Comparativa entre las grabaciones de 6ºA y 6ºB**

Los dos grupos eran parecidos, con alumnos de diferentes niveles. Era el segundo año desde que los mezclaron en cuarto curso de primaria y era el cuarto año que me tenían a mí como maestra de inglés, con lo cual se conocían entre ellos y me conocían a mí, igual que yo a ellos. No fue necesaria ninguna adaptación inicial. La mayor diferencia fue la matrícula viva ya que en 6ºB se fueron dos chicas y llegó otra nueva a lo largo del curso, cambiando dinámicas en algunos grupos. Todos los grupos de ambas clases aumentaron el tiempo invertido en decir las frases en la segunda grabación, excepto un grupo de 6ºA que la mantuvo. Asimismo, todos los grupos aumentaron el número de frases y elementos dichos en junio, excepto el primer grupo de 6ºA que hizo la presentación oral ya que estaban muy nerviosos. En la segunda grabación, cuatro grupos de 6ºA y tres de 6ºB doblaron la cantidad de elementos dichos; un grupo de 6ºB la llegó a triplicar. El desarrollo de las intervenciones fue diferente en ambas clases. En octubre, los alumnos de 6ºA hicieron una única intervención más o menos breve; sin embargo, tres grupos de 6ºB hicieron una y los otros tres grupos entre 3 y 6. En junio, 5 grupos de 6ºA hicieron una primera intervención más larga para seguir frase a frase y el sexto grupo hizo toda la exposición oral frase a frase. Alumnos de nivel más alto intervinieron en más ocasiones. En 6ºB, 5 grupos hablaron frase a frase y 1 grupo hizo una primera intervención más larga para seguir frase a frase. El número de intervenciones fue más equitativo, excepto en el caso de la alumna nueva, aunque alumnos de nivel más alto hicieron una o dos más que el resto de miembros de su grupo.

En ambas clases hay más errores de léxico en las grabaciones de junio, aunque es comprensible debido al aumento del número de frases y elementos. Los dos alumnos con PI, uno perteneciente a cada clase, son los que más errores han cometido, porque dicen lo que recuerdan de lo que han preparado previamente y no siempre es correcto. En 6ºA pasaron de 5 errores en octubre a 15 en

ambas grabaciones de junio; en 6ºB pasaron de 15 a 26. Algunos errores se han repetido a lo largo de las grabaciones y se han debido a diferentes motivos. Han dicho *sunny* por *sun*, *o'clock* por *clock*, ambas confusiones relacionadas con el tiempo y la hora que decimos diariamente en clase -“*It's sunny*”; “*It's one o'clock*”. Han usado palabras que pudieran funcionar por algún tipo de relación entre ellas: “*a she*” por “*a girl*”, *ground* por *floor*, *persons* por *people*, *yellow* por *blonde*. En 6ºB han cometido varias veces el error de usar la preposición “*in*” en lugar de “*on*”, algo muy trabajado en clase y que me ha sorprendido.

Respecto a la fluidez, hay diferencias entre ambas clases. En las dos grabaciones con los grupos erróneos de 6ºA, hablan a golpes de voz, alargando las vocales, repitiendo fragmentos y usando muletillas. En la segunda grabación de junio, con los grupos del juego, disminuyen considerablemente los golpes de voz y los alargamientos de vocales, aumentando así la fluidez de los alumnos. Las grabaciones de 6ºB de octubre fueron muy cortas con lo cual era difícil apreciar si había o no fluidez. En junio la fluidez fue bastante buena; hubo pocos golpes de voz y pocas repeticiones, aunque numerosos alargamientos de letras y uso de muletillas que usaban para darse tiempo a encontrar algo que decir. En las primeras grabaciones de ambas clases, no hubo silencios ya que fueron muy cortas. En las de junio, los silencios se encuentran a partir de la mitad del discurso o hacia el final, cuando a los alumnos les cuesta más encontrar elementos con los que construir una frase que no se haya dicho todavía, o delante de alumnos concretos que tardan más porque necesitan más tiempo que el resto porque son de nivel bajo o son inseguros.

En las tres grabaciones de 6ºA, han cometido el mismo número total de errores de pronunciación, 14, aunque en la primera grabación todos los grupos hicieron algún error, en la segunda dos grupos no hicieron ninguno y en la tercera uno. En 6ºB los errores aumentaron considerablemente en la segunda grabación, pasando de 14 a 22. En octubre dos grupos no cometieron ningún error porque sus grabaciones no llegaron ni al minuto de duración y otros dos llegaron a hacer 5 y 6. En junio un grupo no cometió ninguno, aunque tres de ellos llegaron a cometer entre 5 y 7. En ambas clases, la mayoría de errores en octubre son por pronunciar tal y como se escribe y en junio, además, por asimilar la pronunciación de una palabra parecida. Las palabras mal pronunciadas no son todas las mismas de una grabación a otra, aunque hay vocablos de uso frecuente que, inexplicablemente, se repiten como por ejemplo *ruler*, *bird*, *mouse*.

Respecto a las reparaciones, dos grupos de ambas clases no las realizan en octubre, aunque todos los grupos de las dos clases las realizan en todas grabaciones de junio. El aumento en el número de reparaciones de unas grabaciones a otras es espectacular: en 6ºA pasan de 8 a 25 y en 6ºB de 5 a 42. Las correcciones en octubre son más relevantes en 6ºA ya que corrigen sujetos, pronunciación y

añaden adjetivos que modifiquen al sustantivo, frente a las de 6ºB que corrigen el orden de lo dicho, el número de elementos y en dos ocasiones solamente el uso del singular/plural del verbo “to be”. Las correcciones en junio son del mismo tipo en ambas clases. La mayoría de las reparaciones consisten en añadir un adjetivo calificativo al sustantivo. También reparan numerosas veces las preposiciones, el número del verbo “to be”, la pronunciación y el vocabulario. Otras reparaciones consisten en el cambio de un verbo por otro o el inicio de una frase por otra. Uno de los errores más frecuentes por parte de todos los grupos en todas las grabaciones ha sido decir un sustantivo en singular cuando aparecían dibujados dos elementos en la lámina; en 6ºA subsanan varias veces este error; en 6ºB lo hacen una única vez. El hecho de reparar es muy significativo porque los alumnos o bien se dan cuenta del error y lo solucionan, o bien amplían detalles creando estructuras sintácticas más sofisticadas. Ambos contribuyen a mejorar la comunicación oral.

Las estrategias de interacción han sido parecidas en ambas clases, pero con alguna pequeña diferencia. Considerando las tres grabaciones, en pocos grupos de 6ºA hubieron estrategias de interacción y se limitaron a susurrar para dar la respuesta o a señalar algún elemento en la lámina a alumnos de nivel bajo o muy bajo. En 6ºB no se ayudaron en la primera grabación, excepto un alumno que señaló un elemento a otro; en junio susurraron la respuesta o señalaron algún elemento a alumnos de nivel muy bajo y, además, advertían al compañero si nombraba un elemento que ya se había dicho anteriormente, fuera del nivel que fuera. En ambas clases, hay algunas miradas para darse paso en el cambio de turno o para buscar confirmación sobre aquello dicho. Dos alumnos de 6ºB usan las manos para encontrar la preposición correcta en la grabación de junio; uno lo hace para mostrárselo al alumno que tiene un PI y la otra lo hace por interés propio. En 6ºA sólo un alumno lo hace en la última grabación; es el alumno *nouvingut*.

Hay mayor creatividad en las exposiciones orales de junio de ambas clases aunque, en general, los alumnos de 6ºA son más creativos. Ambas clases acaban usando posesivos, usando gran variedad de adjetivos calificativos, combinando dos y hasta tres adjetivos delante del sustantivo y agrupando por tema o posición cuando dicen dos o más frases o elementos. En 6ºA, además, empiezan las frases con presentaciones aunque a veces se equivocan al decir la frase por poner el CC delante, incluyen hasta tres elementos en el sujeto, usan pronombres o adjetivos determinativos (*other, the other, the first*) y describen acciones que aparecen en la lámina (*The girl pick up the bananas of the schoolbag*).

En octubre, hay mayor complejidad sintáctica en 6ºA. Todos los grupos usan entre 3 y 5 tipos de frases diferentes, excepto un grupo que sólo usa una; cuatro de ellos usan preposiciones; todos ellos usan adjetivos calificativos y numerales; y cinco grupos usan el *present continuous* en alguna

ocasión, aunque dos grupos lo hacen con errores. En 6ºB cada grupo usa una única estructura sintáctica simple -cuatro grupos con poca corrección- y sólo dos grupos utilizan algún adjetivo calificativo, numeral o cuantitativo. En junio la situación es más parecida entre ambas clases, aunque hay alguna pequeña diferencia. Todos los grupos de 6ºA usan entre 4 y 5 estructuras sintácticas diferentes; en 6ºB lo hacen cuatro grupos porque los otros dos usan básicamente una. Ambas clases usan adjetivos calificativos, numerales y cuantitativos, usan preposiciones, frases con “*has got*” y el *present continuous*. Los errores en el número del verbo “*to be*” (*is* por *are* o viceversa) aparecen en todas las grabaciones, aunque en junio en menor número y se reparan más veces. Siguen cometiendo errores en el singular/plural de algunos sustantivos como *orange* o *windows*. En el caso de *orange*, hay algún grupo de 6ºA que lo dice bien y alguno que lo repara correctamente (*oranges*). El léxico usado en las grabaciones de junio es más complejo y hay más variedad, lo cual es consecuencia del mayor número de frases y elementos dichos.

El lenguaje corporal de los alumnos de 6ºA muestra que la mayoría de ellos están tranquilos y relajados. En octubre 8 alumnos muestran algo de nerviosismo; en junio sólo lo muestra una niña que habla con un volumen de voz bajo. No se sienten intimidados por la cámara y la miran a menudo al acabar sus intervenciones. Los alumnos de 6ºB se muestran más tranquilos en la segunda grabación, reduciéndose el número de alumnos nerviosos de 8 a 2-3. En junio tres alumnos hablan flojo en alguna ocasión. En ambas grabaciones miran la lámina durante toda la grabación, aunque en octubre lo hacen para evitar la cámara y en junio para participar cuando les toque, estar atentos a lo que van diciendo sus compañeros y ayudar en caso necesario.

En resumen, después de analizar todas las grabaciones de los dos sextos, tanto de octubre como de junio, puedo constatar que ambas clases han evolucionado, aunque los alumnos de 6ºA siempre han ido un paso por delante. Creo que las diferencias hubieran sido mayores si no los hubiera tenido que grabar con grupos diferentes a los del juego, ya que no tenían la misma confianza ni complicidad entre los integrantes de cada grupo, tal y como pude constatar al grabarlos de nuevo en junio con los grupos del juego. Los alumnos de 6ºB, por su parte, se vieron afectados por las dos bajas y la nueva incorporación de alumnos a lo largo del curso, lo que se conoce como matrícula viva. Los dos grupos evolucionaron positivamente ya que aumentaron el número de frases y elementos dichos y, en consecuencia, aumentó la creatividad, aumentó el número de estructuras sintácticas usadas así como su complejidad, aumentó el número de adjetivos usados así como su combinación y aumentó el uso de preposiciones. Al decir más elementos, hubieron más errores de léxico y de pronunciación, aunque disminuyeron los errores en el uso del singular y el plural, tanto de verbos como de sustantivos. Cabe destacar que repararon muchas más veces a final de curso lo cual es

significativo porque se dan cuenta de los errores y los arreglan o amplían y detallan más la información dada, mejorando su capacidad para comunicarse oralmente en lengua inglesa. La fluidez mejoró también, diciendo frases más largas invirtiendo, en comparación, menos tiempo y disminuyendo los golpes de voz, las repeticiones y los alargamientos de vocales. También estuvieron más relajados y se sintieron menos intimidados por la presencia de la cámara en las grabaciones de salida. Teniendo en cuenta que los alumnos de sexto dan el curso por terminado cuando han realizado las pruebas de competencias básicas oficiales, han ido de colonias y se han preinscrito en el instituto, algo que sucedió entre el 7 y el 11 de mayo, estoy contenta con los resultados de las grabaciones de junio.

#### **5.4. ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS**

Este apartado se centra en el análisis de los datos recogidos a través de los cuestionarios respondidos por los estudiantes durante la última sesión del curso. Los resultados son cruciales para dar respuesta a los objetivos de investigación planteados dado que los alumnos son participantes activos del proceso y pueden mostrar sus observaciones, sus apreciaciones, sus interpretaciones, sus reflexiones y sus sentimientos hacia las propuestas didácticas planteadas de una manera subjetiva y anónima.

Los cuestionarios<sup>86</sup> de los alumnos incluían un total de ocho preguntas. Las cuatro primeras preguntas ofrecían un número limitado de opciones de respuesta, aportando datos cuantitativos para su análisis. Asimismo, los alumnos que lo desearan podían incluir comentarios a la respuesta escogida; estos comentarios resultaron de vital importancia para la interpretación de los resultados cuantitativos porque aportaron datos cualitativos. Durante el proceso de análisis, la investigadora se dio cuenta de que los criterios seguidos por los niños y niñas para escoger una opción u otra diferían de los criterios que hubiera seguido un adulto. La información aportada por estas primeras preguntas fue diversa: se pretendía saber si les gustaban las actividades realizadas durante la sesión de juego, si tenían la sensación de haber aprendido desde el inicio del curso escolar, si se sentían cómodos con las exposiciones orales y si les gustaba trabajar en grupos de unos cuatro miembros aproximadamente. Las cuatro últimas preguntas invitaban a los alumnos a opinar sobre el juego realizado diciendo lo que más y lo que menos les había gustado del mismo, a valorar si preferían la sesión de juego o las sesiones dedicadas al libro y a proponer mejoras en caso de que lo consideraran necesario. Se pidió a los estudiantes que justificaran las respuestas dadas en estas

---

86 Véase anexo 3 para modelos de cuestionario. Véase anexo 6 para cuestionarios completados por los alumnos.

preguntas abiertas para que el análisis cualitativo de los datos fuera más exhaustivo y estuviera suficientemente avalado.

El análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos a través de los cuestionarios realizados permitió evaluar el grado de satisfacción que mostraban los alumnos en referencia a la propuesta elaborada siguiendo el enfoque oral y la eficacia de la misma en el ciclo superior de educación primaria de una escuela pública de Cataluña.

Los resultados de los cuestionarios se analizaron clase por clase dado que cada clase creó su propia dinámica de trabajo y de funcionamiento, proporcionando respuestas relativas a su propia realidad; posteriormente, se compararon por niveles, los dos quintos por un lado y los dos sextos por otro.

#### 5.4.1. Resultados de la clase de 5ºA

Participaron los 23 alumnos de la clase.

1. *¿Te gusta lo que hacemos en la clase de inglés cuando eres un agente?*

El 47,8% de los alumnos han contestado que les ha gustado “mucho”; el 43,5% han contestado “bastante”; el 8,7% restante han contestado “un poco”.

Los comentarios han sido los siguientes:

- “Es muy divertido. Te hace perder la vergüenza y a saber pronunciar bien las palabras en inglés” (bastante)
- “Mucho, porque aprendes y a la vez te lo pasas muy bien” (mucho)
- “Porque es muy divertido” (mucho)
- “Porque me divierto mucho” (mucho) (Dos alumnos han contestado lo mismo)
- “Muchísimo” (mucho)
- “Porque aprendo mucho inglés” (mucho)

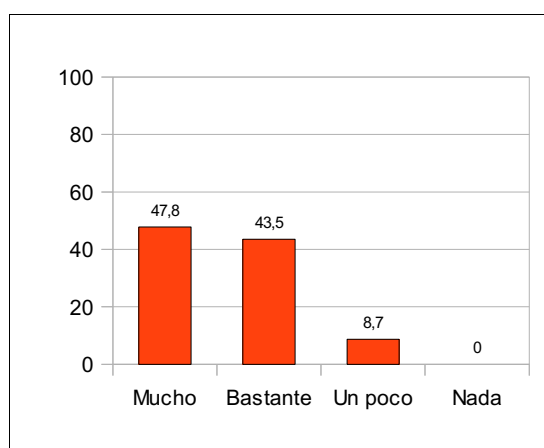


Gráfico 5-1: Grado de satisfacción de la propuesta (5ºA)



Respecto a las preguntas cerradas, los porcentajes son relevantes, pero los comentarios realizados por los alumnos me aproximan más a lo que piensan y al porqué han escogido una opción y no otra.

En esta primera pregunta, el 91,3% de los estudiantes han contestado que el juego les ha gustado “mucho” o “bastante”. El porcentaje positivo es muy elevado y los comentarios realizados lo corroboran. Teniendo en cuenta el comentario de la primera persona, que ha marcado la opción “bastante” cuando sus comentarios son todos muy positivos, creo que la frontera entre “mucho” y “bastante” es una fina línea y que han escogido una u otra indistintamente. En el resto de comentarios, se puede ver claramente como relacionan el juego con aprender, divertirse y perder la vergüenza a hablar en público, tres de los objetivos que tenía en mente cuando diseñé la propuesta didáctica. En mi opinión, el hecho de que se diviertan mientras aprenden, hará que estén más motivados para realizar las diferentes tareas y, en consecuencia, los resultados serán más satisfactorios.

## 2. ¿Has aprendido desde que empezó el curso?

El 47,8% de los alumnos dicen que han aprendido “mucho”; el 30,4% dicen que “bastante”; y el 21,8% dicen que “un poco”.

Los comentarios han sido los siguientes:

- “Gracias a las frases en grupo” (bastante)
- “He aprendido además con la ayuda de mis compañeros de mesa” (mucho)
- “He aprendido a perder la vergüenza y a trabajar con grupo. Al principio sabía un poco de inglés, pero con el juego bastante” (mucho)
- “Incluso recuerdo cosas de cuando éramos pequeños” (mucho)
- “Sí, porque los agentes me ayudaron con las clases de libro” (mucho)
- “Porque las palabras que teníamos que estudiar me *aprendían* mucho” (mucho)

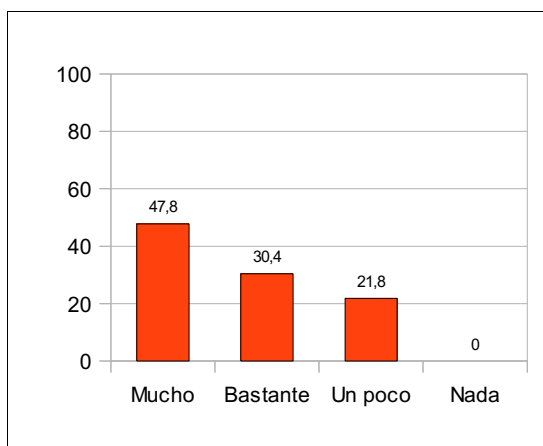


Gráfico 5-2: Valoración del aprendizaje (5ºA)

En la segunda pregunta, el 78,2% de los estudiantes han dicho que han aprendido “mucho” o “bastante”. Me preocupa el 21,8% restante que han marcado “un poco” aunque es difícil valorar porque han escogido esta opción ya que no han incluido ningún comentario. Los comentarios apuestan por el trabajo en grupo, por el aprendizaje de nuevo vocabulario y/o estructuras, por refrescar palabras aprendidas en cursos anteriores y porque el juego les ayuda a mejorar en las sesiones de libro.

### 3. ¿Te sientes cómodo con las exposiciones orales?

El 8,7% han dicho que se sienten “muy” cómodos con las presentaciones orales; el 34,8% han dicho que “bastante”; el 47,8% han contestado que “un poco”; el 8,7% han dicho que “nada”.

Los comentarios han sido los siguientes:

- “¡Me pongo muy nerviosa!” (nada)
- “Aunque a veces no estoy nerviosa y desde que hacemos exposiciones orales ya no soy tan tímida” (un poco)
- “Porque cuando nos grabas me pongo muy nerviosa” (un poco)
- “Muy bien” (bastante)
- “Bastante porque si me equivoco me pongo nerviosa y me equivoqué bastante en el curso” (bastante)
- “Sí porque aprendo a trabajar en grupo” (bastante)
- “Mucho, he aprendido a perder la vergüenza...” (mucho)
- “Sí porque la mayoría de veces he aprobado” (mucho)

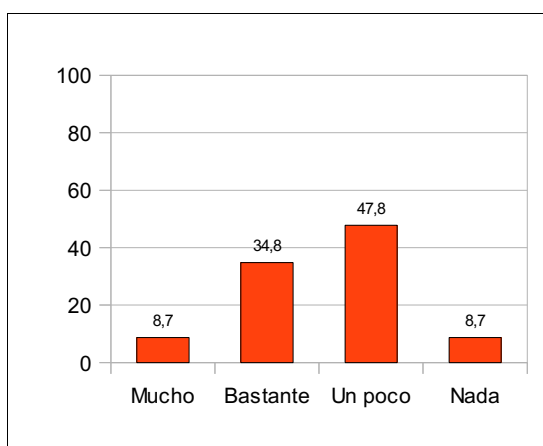


Gráfico 5-7: Grado de comodidad respecto a las exposiciones orales (5ªA)

Pese a los resultados de la pregunta tres, donde una amplia mayoría no se sienten del todo cómodos con las exposiciones orales, los comentarios han sido satisfactorios y muchos reconocen haber

perdido la vergüenza y ser menos tímidos. Hablar delante de la clase y, especialmente, delante de la cámara les ha costado bastante por el miedo a hacer el ridículo y/o equivocarse. Los resultados concuerdan con el hecho de que les costaba salir voluntarios en primera instancia; debían salir otros grupos primero para llegar a ofrecerse voluntarios.

#### 4. *¿Te gusta trabajar en grupos de cuatro?*

El 78,3% de los estudiantes dicen que les gusta “mucho” trabajar en grupos de cuatro; el 8,7% dicen que “bastante”; el 13% admiten que “un poco”.

Los comentarios han sido los siguientes:

- “Un poco porque algunos del grupo no trabajan...” (un poco)
- “Son muy pesados” (un poco)
- “Porque a veces lo hacía todo yo” (bastante)
- “Porque es más divertido el juego” (mucho)
- “Sobre todo si está FG” (mucho)
- “Sobre todo si está YG” (mucho)
- “Porque las cosas que tengo que decir no las tengo que decir solo” (mucho)
- “Porque me ayuda a aprender más cosas” (mucho)

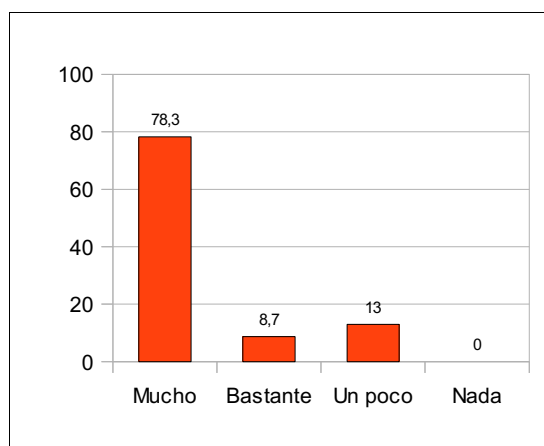


Gráfico 5-3: Grado de satisfacción con el trabajo en grupo (5ªA)

Los comentarios en la cuarta pregunta han tenido dos vertientes. Por un lado, a la gran mayoría (78,3%) les ha gustado trabajar en grupo porque, tal y como dicen ellos mismos, es más divertido y se pueden ayudar unos a otros. Por otro lado, el 13% que admite que “un poco” lo escoge como de queja sobre los grupos vienen de parte de alumnos que han tenido que invertir mucho porque sus compañeros no siempre trabajaban lo suficiente. Creo que trabajar en grupo es siempre una buena experiencia. Si la experiencia es positiva, aprendes a valorar la ayuda que los demás pueden

ofrecerte y que entre todas las cosas resultan más sencillas. Si la experiencia es negativa, aprendes a saber que todos somos diferentes y que no todos mostramos el mismo interés en hacer las cosas. Personalmente, pienso que es una buena lección para su futuro.

5. *¿Qué es lo que más te gusta del juego “Agents' game”?*

- “Cuando nos grabas porque luego nos podemos ver en el vídeo y cuando construimos el puzzle porque me gusta hacer puzzles”
- “Todo porque es muy divertido y te lo pasas muy bien”
- “Cuando tenemos que preparar las exposiciones orales porque es cuando estamos más en grupo”
- “Que aprendes jugando y te lo pasas muy bien”; “Que aprendo cosas y a la vez me divierto mucho”; “Que lo tiene todo desde divertido hasta educativo, Yo creo que es un buen juego y espero que el año que viene se haga”; “Que aprendes cosas jugando”
- “Los monstruos y sus materiales escolares”
- “Cuando teníamos que responder a las preguntas de *Quién es quién*”
- “El bingo porque me divertía mucho”
- “Cuando salimos a la pizarra”; “Cuando tenemos que salir a hablar”
- “Que aprendíamos cosas nuevas”; “Cuando nos enseñan vocabulario porque aprendemos más cosas”
- “El último día porque hay que montar un puzzle”
- “El estar en grupo porque te ayuda a aprender”
- “Lo de hacer la familia de los monstruos”
- “Las actividades y los juegos porque eran muy divertidos”
- “Lo de los monstruos que llevan palabras cada vez cambiadas”
- “Que no es siempre con el libro y que hay actividades muy divertidas”
- “Cuando nos dan las piezas porque así tenemos más piezas que los demás”
- “Cuando nos teníamos que aprender los nombres de los monstruos porque a mi me gustan”
- “Cuando sacamos las tarjetas de debajo de las sillas porque no sabrás si tienes algo en la silla o no”

A partir de la pregunta 5, las respuestas eran libres. En esta pregunta debían decir qué es lo que más les ha gustado. En primer lugar, ha habido ocho alumnos que han nombrado alguna actividad concreta como, por ejemplo, actividades relativas a los monstruos -dibujar su familia-, jugar al

biigo, jugar al “¿Quién es quién?”, hacer el rompecabezas. Nueve alumnos han manifestado que se han divertido mucho con el juego y/o que han aprendido, dos conceptos claves para mí: pasarlo bien mientras se aprende. Dos estudiantes también han manifestado su agrado por las dinámicas del juego, como conseguir piezas del rompecabezas o buscar tarjetas escondidas. Finalmente, cinco de ellos han mostrado su contento con las dinámicas de clase como trabajar en grupo, hacer presentaciones orales o, incluso, que los grabara en vídeo. En mi opinión, todas estas respuestas demuestran que les gustan las dinámicas planteadas, la estructura del juego y el hecho de aprender jugando.

6. *¿Qué es lo que menos te gusta del juego?*

- “Que a veces Imma nos da poco tiempo para prepararlo, pero lo demás muy bien”
- “Cuando al final ganaron unos compañeros”
- “Nada, todo me ha gustado”; “Nada”; “Nada, todo era muy divertido y perfecto”; “Nada”
- “Salir a la pizarra; me da vergüenza”; “Cuando tenemos que salir a decir las frases porque tengo vergüenza”; “Salir a decir frases”; “Salir a la pizarra no me gusta porque me daba vergüenza”; “las frases que teníamos que aprender y después decirlas delante de la clase”; “Las cosas orales me pongo nerviosa”
- “El decir cuántas vacas, ovejas, árboles, etc. porque no me gustaba el juego”
- “El que haya tan poco tiempo para organizarse cuando nos graban”
- “Cuando hay que aprenderse algo porque si son muchas palabras cuesta un poco”; “Algunas palabras porque eran difíciles de decir”
- “Las exposiciones orales cuando nos grabas”; “Cuando tienes que grabar porque me da vergüenza”
- “Cuando no nos grabas porque me gusta que me graben”
- “Que muchas veces los del grupo no estudian y lo tienes que hacer todo tú”
- “Que los compañeros no me dejaran mirar lo que teníamos que estudiar; por eso no me gustaba jugar en grupo”
- “Me gusta todo menos los *compis* que estoy sentado ahora. Me gustaría escoger los *compis* yo”
- “El día de hacer las casitas porque es lo más aburrido”

En la sexta pregunta, podían decir lo que menos les ha gustado del juego. ha habido diversidad de opiniones. A cuatro alumnos todo les ha parecido perfecto y todo les ha gustado. Ocho estudiantes han manifestado que les daba vergüenza hacer presentaciones orales, algunos siempre y otros

cuando los grababa. Tener una cámara delante siempre intimidada, pero el hecho de hacer varias grabaciones a lo largo del curso les ha ayudado a tener más seguridad cuando tienen que hablar en público. Es curioso que un alumno manifiesta que lo que no le gusta es cuando *no* los grabo; por lo menos hay uno a quien no le intimida la cámara. Dos estudiantes han manifestado que les hubiera gustado tener más tiempo para preparar las presentaciones orales y dos más han comentado la dificultad de memorizar algunas palabras de vocabulario complicadas. La mayoría de veces deben estudiar el vocabulario en casa, invirtiendo más o menos tiempo dependiendo de la dificultad de las palabras o de su capacidad personal. El juego debe ser dinámico: estudian en casa y hacen un breve repaso en clase. Si el tiempo para repasar en clase fuera mayor, no estudiarían en casa y no podríamos realizar todas las sesiones previstas. ha habido tres alumnos que han hecho referencia a los grupos: o bien a que no todos trabajaban de igual modo o bien que les gustaría escoger a ellos a los compañeros. Como ya he explicado anteriormente, creo que es positivo y enriquecedor trabajar en grupo. Es curioso que digan que les gustaría escoger los grupos a ellos porque así lo hicieron, tal y como se cuenta en la primera sesión del diario de aula. Los grupos los podían decidir ellos siguiendo las siguientes premisas: debían ser heterogéneos, niños y niñas y diferentes niveles de inglés. Un par de alumnos han nombrado una actividad concreta que no les ha gustado. Hay actividades muy diversas y no a todos les gustan las mismas cosas; no es un resultado que me preocupe. Por último, me ha llamado la atención el comentario de un alumno que dice “Cuando al final ganaron unos compañeros” porque demuestra que el juego le importa y que quiere ganar.

7. *¿Te gusta más el día que hay juego o el día que usamos libro? ¿Por qué?*

- “Los dos. El libro porque escuchamos cosas y también el juego porque es divertido”
- “Juego porque el día es más divertido”; “El que hay juego porque aprendes más cosas y lo haces en grupo”; “Juego. Es más divertido”; “Porque me gusta más agente que usar el libro”; “El día que hacemos juego porque aprendemos de forma divertida”; “El día que hay juego porque me divierto más”; “Cuando hay juegos porque aprendemos en grupo”; “Cuando hay juego porque *mola* más el juego”; “El del juego porque es muy divertido y te lo pasas bien”; “Juego porque me divierto más”; “El de juegos porque, aunque es casi lo mismo, nos lo pasamos mejor”; “El día que hay juego porque me lo paso mejor y aprendo”; “Los del juego porque no hacemos clase”; “El juego porque no me aburro y con el libro sí”; “El juego porque me lo paso mejor”; “El día que hay juego porque es más divertido”; “El día de juego porque es más divertido”; “El de juego porque nos lo pasamos mejor y creo que aprendemos más vocabulario”; “El día que hay juego porque practicamos cosas orales y trabajamos en equipo es divertido”; “El día que hay juegos porque así podemos divertirnos

entre todos y así podemos jugar entre el grupo”; “Cuando toca agentes porque me parece más fácil que los ejercicios que hay”

- “El libro porque aprendemos más cosas”

En referencia a si les gusta más el día que hacemos juego o el día que usamos libro, las respuestas son contundentes: veintiuno de los veintitrés alumnos encuestados prefieren el juego porque les parece divertido, tienen la sensación que aprenden mucho y les gusta trabajar en grupo. A un alumno le gustan las dos opciones porque con el libro hace más *listenings* y con el juego se divierte. Sólo un alumno prefiere el libro porque tiene la sensación que aprende más. En total, 18 alumnos dicen que se divierten con el juego, se lo pasan muy bien, no se aburren, tienen la sensación de no hacer clase; 8 alumnos manifiestan que aprenden (algunos especifican que aprenden vocabulario o practican cosas orales); 5 alumnos dicen que trabajan y/o juegan en grupo. La suma es superior a las veintiuna respuestas porque algunos alumnos han dado más de una explicación.

#### 8. ¿Qué cambiarías?

- “Los grupos. A veces estaban un poco desequilibrados”; “Escoger los grupos”; “Que nosotros eligiéramos los grupos porque así cada uno estaría a gusto con su grupo”; “Nada, los *compis*”
- “No cambiaría nada, aparte que la *profe* lo explica muy bien”; “Nada lo dejaría como está porque está PERFECTO!”; “Nada”; “No cambiaría nada porque todo me gusta”; “Nada”; “Nada. Es todo perfecto”; “Nada porque todo está bien”; “Nada porque el juego *agents* ya está bien así como está. Pero haciendo más juegos estaría mejor”; “Nada, me gusta como está”; “Nada”; “Nada”; “Nada”; “Nada porque me gustó todo lo que hicimos durante este curso”
- “Sé que si no es compitiendo no se esfuerzan los alumnos pero las tarjetas que te dan cuando ganas no tendrían que estar, esto no es una competición”
- “Que cuando montemos el puzzle no lo abra sólo un grupo porque no compartieron mucho excepto AA”
- “Lo de salir y decir frases lo cambiaría por lo de *Who is who*”
- “Poco cambiaría”
- “Lo de la cámara”
- “Lo de los monstruos por los personajes del libro”

Respecto a la última pregunta, trece alumnos, el 56,52%, no cambiarían nada porque ya les parece bien el juego tal y como lo hemos hecho. Un estudiante dice que cambiaría poco, aunque no

especifica ese “poco”. Cuatro alumnos han vuelto a mencionar lo de escoger ellos los grupos. Tal y como se relata en la primera sesión del diario de aula, los grupos los decidieron ellos teniendo en cuenta que hubiera niños y niñas y diferentes niveles de inglés. Puede que algún grupo se formara con los alumnos que quedaban y sean los que ahora se quejan; es difícil contentar a todos en este aspecto y que los grupos queden equilibrados tanto en número de chicos y chicas como en diferentes niveles de lengua inglesa. Tres de ellos plantean pequeños cambios en alguna actividad. Siempre hay actividades que gustan más que otras y entiendo que los cambios propuestos están en concordancia con sus gustos personales. Uno plantea no conseguir nada al hacer las misiones para no crear competitividad. Al final del juego, todos montan el rompecabezas a la vez, con más o menos piezas; no creo que las actividades propuestas inciten a un elevado porcentaje de competitividad. Es curioso que, a pesar de los resultados en las preguntas anteriores, nadie haya propuesto cambiar las presentaciones orales -sólo un alumno propone que no se use la cámara. En mi opinión, creo que ellos mismos son conscientes de la importancia y la necesidad de hablar en público y hacer esas exposiciones orales.

En resumen, al 91,3% de los alumnos de la clase de 5ºA les ha gustado el juego “mucho” o “bastante”. Gracias a los comentarios que han realizado algunos de ellos, he podido constatar que la frontera entre el “mucho” y el “bastante” es relativa y que las razones para escoger una u otra respuesta difieren de lo que escogería un adulto; los valores para los alumnos son diferentes y se rigen por otros criterios.

El 78,2% de los alumnos tienen la sensación que han aprendido “mucho” o “bastante” a lo largo del curso. El 21,8% restante dicen que “un poco” pero no han incluido ningún comentario y es difícil extrapolar el porqué han escogido esta opción. Nadie ha escogido la última opción, “nada”, lo cual me alegra porque todos sienten que han mejorado su nivel de lengua inglesa.

El 82,6% de los encuestados se sienten “bastante” o “un poco” cómodos con las exposiciones orales. Ha costado mucho en este grupo que se ofrecieran voluntarios para realizar las presentaciones orales delante del resto de compañeros al pedirlo yo al principio de la clase. Una vez salían uno o dos grupos, los otros ya se ofrecían voluntariamente. Sus respuestas a esta cuestión concuerdan con la dinámica que se ha creado en el aula. Asimismo, han manifestado en numerosos comentarios que les daba vergüenza hablar en público y/o ser grabados con la cámara y que se ponían nerviosos/as, aunque admiten que el juego les ha ayudado a no ser tan tímidos y a perder esa vergüenza.



El 78,3% han manifestado que les gusta “mucho” trabajar en grupo porque les gusta estar con ciertos compañeros y se pueden ayudar entre ellos. El 8,7% han dicho que “bastante” y el 13% restante han dicho que “un poco”; los comentarios de estos resultados han sido relativos a no poder escoger los miembros del grupo o a tener la sensación de haber trabajado más que el resto de compañeros.

Cuando han tenido que opinar sobre lo que más les ha gustado del juego, las respuestas han sido diversas. Han manifestado su agrado por las dinámicas del juego -todo lo relativo a los monstruos, actividades concretas, la forma de presentar las misiones-, así como por las dinámicas de clase -trabajar en grupo y hacer presentaciones orales, pese a su vergüenza. Nueve de ellos, además, han dicho que se han divertido y que han aprendido, dos de los conceptos claves por los que fue creada esta propuesta didáctica, junto con las exposiciones orales.

Respecto a lo que menos les ha gustado del juego, los comentarios han sido muy variados. Cuatro alumnos han manifestado que todo les ha gustado. Aun teniendo la oportunidad de opinar anónimamente, han dicho que todo les ha parecido perfecto, lo cual me agrada mucho. Siguiendo en la línea de la falta de voluntarios en esta clase, ocho de ellos han dicho que les daba vergüenza realizar exposiciones orales, los grabara o no con la cámara. Soy consciente que hablar en público es difícil y, especialmente, cuando hay una cámara delante, pero otro de los objetivos de este juego es que pierdan la vergüenza a hablar en público y que, además, sean capaces de hacerlo en lengua inglesa. El hecho de hacer numerosas presentaciones orales y de grabarlos repetidas veces a lo largo del curso, creo que les ha dado seguridad y han ido perdiendo esa vergüenza y/o timidez que tenían al principio. Dos alumnos se han quejado del poco tiempo que tenían en el aula para preparar el vocabulario antes de las presentaciones orales y otros dos han manifestado la dificultad que tenía parte del vocabulario. El juego presenta una dinámica muy clara respecto al vocabulario: se presenta éste en clase y se practica brevemente atendiendo a su pronunciación y dentro de una estructura de frase concreta; entonces, tienen una semana de tiempo para estudiarlo en casa, invirtiendo más o menos tiempo según su capacidad y/o facilidad de memorización; seguidamente, tienen unos minutos en clase para practicarlo dentro de su grupo; finalmente, hacen las presentaciones orales del vocabulario dentro de la frase correspondiente. No les dejo más tiempo para prepararlo en la clase por diversos motivos: no estudiarían en casa porque sabrían que lo pueden hacer en el aula; los que sí hubieran estudiado en casa, se dedicarían a hablar de otras cosas no relacionadas con la actividad; no podríamos realizar tantas misiones porque las sesiones se alargarían innecesariamente y no podríamos realizar todo aquello previsto. Nuevamente, tres alumnos han comentado que no les ha gustado el grupo en el que han estado ubicados y que les

hubiera gustado escoger los grupos. La dinámica de trabajo en grupo también está muy pensada. El hecho de que haya cuatro miembros es porque permite trabajar en grupos de cuatro o bien en parejas, dependiendo de la actividad; también permite que puedan escoger a una pareja del mismo sexo y se puedan juntar con otra pareja del sexo opuesto; finalmente, permite mezclar alumnos con diferentes niveles de inglés para que se ayuden entre ellos. Además, deben aprender a trabajar en grupo y enfrentarse a las dificultades que surjan dentro de su funcionamiento porque en la mayoría de profesiones es necesario trabajar en grupo; creo que es una gran lección para el día de mañana. Este tipo de agrupación da como resultado tener seis grupos en clase. Como maestra es ideal para poder atender la diversidad, porque no tienes que llegar a 23 alumnos a la vez sino a seis grupos.

De las tres sesiones semanales, dedicamos dos a trabajar con el libro de texto y una a hacer el juego de los agentes. Cuando han tenido que contestar a la pregunta sobre si les gustan más las sesiones que hacemos con libro o bien la sesión del juego, los resultados han sido contundentes: 21 alumnos, el 91,3%, han dicho que les gusta más el juego; de los dos alumnos restantes, uno ha dicho que le gustan ambos (con lo cual podría incrementar el porcentaje anterior) y el otro es el único que ha escogido el libro porque tiene la sensación que aprende más. Los motivos por los que han escogido el juego son uno o varios de estos tres: es divertido, aprendes y trabajas en grupo, tres de los conceptos claves que se proponen en esta propuesta didáctica.

Finalmente les pregunté qué cambiarían. Cabe destacar que más de la mitad de los alumnos, un 56,52%, no cambiarían nada porque ya les parece bien el juego como es ahora y otro alumno indica que cambiaría poco pero sin especificarlo. Este resultado me hace pensar que las dinámicas planteadas, tanto a nivel de juego como de clase, han sido adecuadas a su edad y les han resultado enriquecedoras y divertidas. Cuatro alumnos vuelven a mencionar que les hubiera gustado escoger el grupo aunque, tal y como he explicado anteriormente y en la primera sesión del diario de aula, así lo hicieron. Es difícil prever a principio de curso si todos los grupos funcionaran y estarán equilibrados principalmente cuando han sido mezclados respecto al curso anterior y no todos se conocen entre ellos a nivel académico. Además, a veces, debo acabar de completar algún grupo porque hay alumnos o parejas sin ninguno. Supongo que son estos últimos los que se han quejado. En esta última pregunta, me ha llamado la atención el hecho de que nadie proponga cambiar las exposiciones orales. A lo largo de los cuestionarios, han manifestado la vergüenza que les produce hablar delante de la clase y más cuando son filmados, aunque también admiten que les ha ayudado a perder la timidez. Todo ello me hace pensar que creen que las presentaciones orales son necesarias, útiles e imprescindibles para mejorar la expresión oral en lengua inglesa.

### 5.4.2. Resultados de la clase de 5ºB

Participaron 23 de los 24 alumnos de la clase. MG no quiso participar.

1. *¿Te gusta lo que hacemos en la clase de inglés cuando eres un agente?*

El 52,2% de los alumnos han contestado que les ha gustado “mucho”; el 30,4% han contestado “bastante”; el 17,4% restante han contestado “un poco”.

Los comentarios han sido los siguientes:

- “Porque me lo paso más bien” (mucho)
- “Porque me gustan los juegos que hacemos para aprender” (mucho)
- “Porque así perdemos la vergüenza y aprendemos de una forma más divertida” (mucho)
- “Porque al principio teníamos vergüenza a hablar inglés y ahora no tenemos, gracias a este juego” (mucho)
- “Porque aprendo cosas de una manera divertida” (mucho)
- “Porque es muy divertido y gracioso. Hacemos juegos y aprendo” (mucho)
- “Porque hemos aprendido muchas cosas” (mucho)

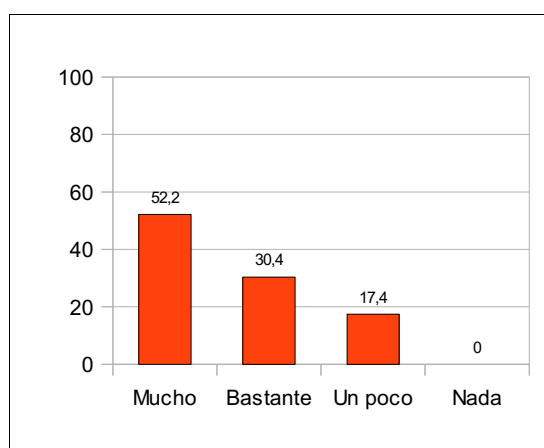


Gráfico 5-4: Grado de satisfacción de la propuesta (5ºB)

En esta primera pregunta, el 82,6% de los alumnos han contestado que el juego les ha gustado “mucho” o “bastante”. El porcentaje positivo es muy elevado y los comentarios realizados lo corroboran. Las opiniones proceden de alumnos que escogieron la opción “mucho” y han comentado que les ha gustado el juego porque se lo han pasado bien, han perdido la vergüenza a hablar en público y han aprendido muchas cosas gracias a los juegos. Los cuatro alumnos, el 17,4%, que escogieron la opción “un poco” no han hecho comentarios, lo cual me impide conocer sus motivos. Ningún alumno ha escogido la última opción, “nada”, lo cual significa que a todos les ha gustado el juego en mayor o menor medida.

## 2. ¿Has aprendido desde que empezó el curso?

El 43,5% de los alumnos dicen que han aprendido “mucho”; el 39,1% dicen que “bastante”; y el 17,4% dicen que “un poco”.

Los comentarios han sido los siguientes:

- “Porque no me esfuerzo demasiado” (un poco)
- “Porque algo ya sabía” (bastante)
- “Porque las frases las digo más rápido y las digo más seguro que están bien” (bastante)
- “He aprendido mucho sobre todo a añadir detalles en las frases” (mucho)
- “Porque empecé el curso que no sabía algunas cosas y ahora sé muchas más cosas que antes” (mucho)
- “Mucho y me divierto a la vez” (mucho)
- “Porque estoy a veces concentrada en las hojas” (mucho)

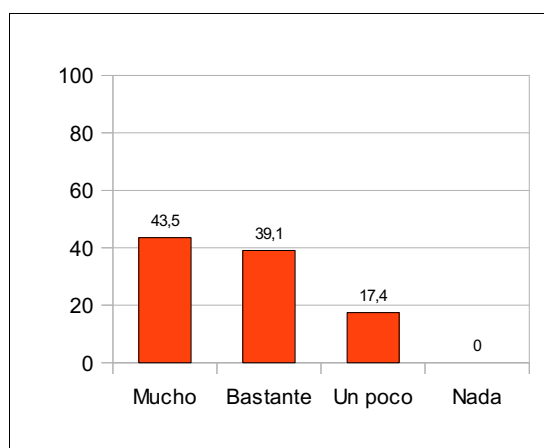


Gráfico 5-5: Valoración del aprendizaje (5ºB)

En esta segunda pregunta, nuevamente el 82,6% de los alumnos han dicho que han aprendido “mucho” o “bastante”. A través de los comentarios, vuelvo a constatar que el criterio de los alumnos no es siempre como el de un adulto. Hay un alumno que ha escogido la opción “bastante” alegando que algo de lo que hemos hecho ya lo sabía de antes y por eso tiene la sensación de haber aprendido “bastante” y no “mucho”. Este sería, probablemente, el razonamiento de un adulto. Sin embargo, hay otro comentario procedente de la opción “bastante” que no concuerda con la opción elegida ya que afirma que dice las frases más rápido y más seguro de que son correctas, lo cual demostraría que ha aprendido “mucho”. El 17,4% restante han dicho que han aprendido “un poco”. Estos cuatro alumnos no coinciden con los cuatro alumnos que escogieron la misma opción en la pregunta uno. Me he querido asegurar que no elegían esta opción por elegir, sino porque era lo que

querían. Sólo un alumno de estos cuatro ha hecho un comentario en el cual dice que ha aprendido “un poco” porque no se esfuerza demasiado; atribuye su poco aprendizaje a su escaso esfuerzo.

### 3. ¿Te sientes cómodo con las exposiciones orales?

El 34,8% han dicho que se sienten “muy” cómodos con las presentaciones orales; el 30,4% han dicho que “bastante”; el 30,4% han contestado que “un poco”; el 4,4% han dicho que “nada”.

Los comentarios han sido los siguientes:

- “Porque al principio me daba mucha vergüenza hablar en inglés” (un poco)
- “Pero a veces paso vergüenza” (un poco)
- “Porque me da aún un poco de vergüenza” (bastante)
- “Porque al estar de pie delante de toda la clase me entran unos cuantos nervios pero los supero, menos aquella vez que ND me dejó sola y lo tuve que hacer sola” (bastante)
- “Porque estoy con más gente” (bastante)
- “Antes teníamos vergüenza al hablar inglés y ahora vamos más ligeros” (mucho)
- “Porque son muy divertidas” (mucho)

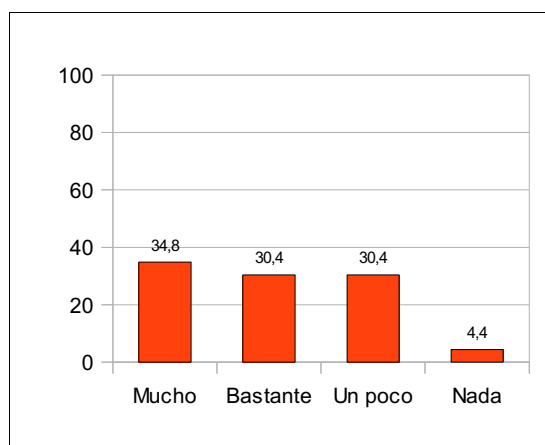


Gráfico 5-6: Grado de comodidad respecto a las exposiciones orales (5ºB)

El 65,2% de los encuestados se sienten “mucho” o “bastante” cómodos durante las exposiciones orales. Los comentarios de los que han escogido “bastante” se refieren a la vergüenza y a los nervios que pasan durante las presentaciones orales, aunque se han ido sintiendo mejor con ellas a lo largo del curso. Otro comentario afirma que se siente “bastante” cómodo porque está con más gente. El hecho de salir en grupo delante del resto de la clase los ayuda a superar esa vergüenza inicial. Los que han escogido la opción de “mucho”, tal y como comentan ellos mismos, han superado esa vergüenza y hasta les parecen divertidas las exposiciones orales. Siete alumnos, el 30,4%, afirman que “un poco”; los comentarios de dos ellos me sugieren, nuevamente, que han

escogido esta opción por la vergüenza que pasan cuando tienen que hablar delante del resto de compañeros. Un alumno ha dicho que no le han gustado “nada” las exposiciones orales, pero no ha hecho ningún comentario al respecto.

#### 4. ¿Te gusta trabajar en grupos de cuatro?

El 60,9% de los estudiantes dicen que les gusta “mucho” trabajar en grupos de cuatro; el 26,1% dicen que “bastante”; el 13% admiten que “un poco”.

Los comentarios han sido los siguientes:

- “Un poco porque mis compañeros no hacían caso” (un poco)
- “Porque cuatro cabezas piensan mejor que una” (bastante)
- “Porque nos ayudamos unos a los otros” (bastante)
- “Bastante porque así nadie está solo/a” (bastante)
- “Sí porque es muy *guay* trabajar en grupos” (mucho)
- “Porque estoy con amigas” (mucho)
- “Lo que pasa es que alguien no estudia porque como somos 4 pensará que con tres ya hay bastante” (mucho)
- “Porque entre los cuatro nos ayudamos” (mucho)
- “Nos ayudamos entre todos” (mucho)
- “Porque los pudimos elegir y además aprendemos cosas del compañero” (mucho)

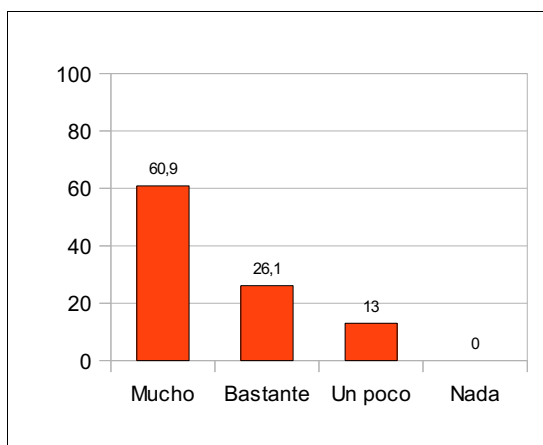


Gráfico 5-7: Grado de satisfacción con el trabajo en grupo (5ºB)

Al 87% de los alumnos les ha gustado “mucho” o “bastante” trabajar en grupo, aunque la mayoría se decantan por la primera opción. Los comentarios de esa primera opción han demostrado que les gusta trabajar en grupo, se divierten, están con compañeros con los que quieren estar y se ayudan entre ellos. Me ha llamado la atención el comentario de uno de ellos que, pese a escoger la opción

“mucho”, se queja de un compañero de grupo que no estudiaba porque ya contaba con que los otros tres sí que lo harían. Tres de los seis alumnos que han escogido la opción “bastante” han hecho comentarios y éstos son muy positivos, lo cual me lleva a pensar, otra vez, que los alumnos no siguen los mismos criterios y/o razonamientos que los adultos a la hora de escoger una opción u otra. Tres estudiantes han dicho que les ha gustado “un poco” trabajar en grupos de cuatro; uno de ellos ha escrito un comentario referido a los problemas de relación dentro del grupo. Nadie ha dicho que no le gustara “nada” trabajar en grupo.

5. *¿Qué es lo que más te gusta del juego “Agents’ game”?*

- “Que cuando acabamos las piezas nos das *chuches*”
- “Lo de los monstruos”
- “Que nos divertimos hablando”
- “Que trabajamos en grupos y nos ayudamos unos a otros”; “Que todo lo que hacemos es por grupos”; “Que lo hacemos en grupo”
- “Los juegos que hacemos, porque me lo paso bien”; “Que jugamos mucho”
- “Aprender de forma divertida, porque así estamos entretenidos y es divertido”
- “Cuando salíamos a la pizarra y lo decía bien”
- “Lo que más me gusta es cuando jugamos al “Quién es quién” y a hacer el puzzle”; “Quién es quién”
- “El puzzle hacerlo”; “Cuando hicimos el puzzle”
- “Las técnicas de aprendizaje”
- “Que nos divertimos en clase”
- “Los vídeos de *Crazy school*”
- “Aprender cosas nuevas”
- “Cuando hicimos las familias de los monstruos”
- “El juego *agents’ game*. Conseguir piezas del “Quién es quién””
- “Encontrar al doctor Molécula”
- “La búsqueda de los monstruos y hacer la familia de los monstruos”
- “Que era interesante porque daba vergüenza”

A partir de la pregunta 5, las respuestas eran libres. En esta pregunta debían decir qué es lo que más les ha gustado. El recuento total de respuestas es superior al número de alumnos porque algunos de ellos han nombrado más de una cosa. Lo que más ha gustado a cinco de los estudiantes ha sido

divertirse y a otros dos aprender. Catorce de las respuestas se han referido a la dinámica del juego: Tres de ellas han sido generales ya que han manifestado que les han gustado todos los juegos o todo lo relacionado con los monstruos; diez han nombrado alguna actividad concreta como montar el rompecabezas, hacer la familia de los monstruos, ver los vídeos registrados en octubre, jugar al “Quién es quién”, encontrar al Dr. Molécula o comer *chuches*; uno ha dicho que lo que más le ha gustado han sido las técnicas de aprendizaje -supongo que se refiere a toda la estructura del juego en general. Cinco de las respuesta estaban relacionadas con dinámicas de clase: dos han dicho que lo que más les ha gustado han sido las presentaciones orales; a los otros tres les ha gustado trabajar en grupo. Todos estos comentarios vuelven a avalar parte de los conceptos claves por los que fue concebida esta propuesta didáctica: les gusta aprender significativamente a través de los monstruos, ampliando el vocabulario y las estructuras en lengua inglesa; les gusta divertirse y pasarlo bien en la clase realizando diversas misiones/juegos; les gusta hacer exposiciones orales delante de los compañeros y ver luego las grabaciones; les gusta trabajar en grupo.

6. *¿Qué es lo que menos te gusta del juego?*

- “Que a veces tenemos que estudiar”; “Que había que recordar cosas”
- “Lo de la granja”
- “Nada”; “Nada, me gusta todo”; “Nada”; “Nada”; “Nada”; “Nada, porque todo es superchulo”; “Nada porque todo me ha gustado”
- “Que lo hacemos sólo los viernes porque yo quiero todos los días”
- “Hacer el puzzle del doctor Molécula”; “Hacer el puzzle”
- “Cuando nos vimos a principio de curso porque pasé mucha vergüenza”
- “Cuando hacemos las frases orales, porque da vergüenza”; “Cuando las exposiciones orales”; “Las exposiciones orales porque a veces paso vergüenza”
- “Lo que menos me gusta es que a veces no entiendo lo que explica la profesora y los de mi grupo están haciendo el tonto”
- “No sé”
- “Cuando tenemos que estudiar palabras y hay veces que no te acuerdas de como se pronuncia”; “Cuando te equivocas”
- “Que hay gente que no estudia”
- “Cuando se enfadan”

En la sexta pregunta, podían decir lo que menos les ha gustado del juego. ha habido diversidad de opiniones. A siete alumnos todo les ha parecido perfecto y todo les ha gustado. Tres estudiantes han



manifestado que les daba vergüenza hacer presentaciones orales y otro que le dio vergüenza verse en vídeo. Dos han manifestado que no les ha gustado tener que memorizar y dos más se quejan de que después de estudiar se equivocan o no se acuerdan. Dos se han quejado de los compañeros de grupo: uno porque molestan y otro porque no estudian. Un alumno ha reconocido que no le gusta cuando se enfadan. Supongo que se refiere a los numerosos conflictos que ha habido en clase. Me extraña que sólo haya habido un comentario al respecto aunque deben estar acostumbrados ya que tienen conflictos en todas las áreas. Tres alumnos han nombrado una actividad concreta que no les ha gustado; dos coinciden en el rompecabezas. Me han llamado la atención dos comentarios: uno que dice que no sabe lo que le gusta y otro que se queja de que hagamos el juego sólo los viernes porque le gustaría hacerlo todos los días, comentario que me alegra.

7. *¿Te gusta más el día que hay juego o el día que usamos libro? ¿Por qué?*

- “El día que hay juego porque aprendemos lo mismo y nos divertimos”; “Juegos. Porque me gustan más los juegos”; “Juego porque escribir no mola”; “El juego porque me divierto más y con el libro me aburro”; “El día que hay juegos”; “El día del juego porque yo creo que no aprendo pero voy aprendiendo sin darme cuenta”; “El día de juegos porque nos divertimos”; “El día que hay juegos porque te diviertes más”; “Juego porque sin falta del libro aprendemos y nos lo pasamos mejor”; “El día del juego porque aprendemos y nos divertimos”; “Me gusta más jugar porque con el libro hacemos faena”; “El que hay juego porque aprendemos y a veces nos reímos”; “El día que hacemos el juego porque nos ayuda a hablar inglés y aprendemos cosas nuevas”; “Cuando hay juego porque no hacemos nada del libro y aprendemos igual”; “El día que hay juegos porque es pos grupos y lo que no sabe uno lo sabe otro”; “El día que hay juego porque es divertido, aprendes muchas cosas que no sabías”; “Cuando hay juego porque me lo paso mejor con mis amigos y me divierto”; “Cuando hay juego porque nos lo pasamos bien”; “El día de agents porque me divierto más”; “El día del juego porque aprendemos más cosa y se nos quita la vergüenza”; “El día de juegos porque me gustan los juegos”; “Juego porque nos divertimos”
- “El juego y el libro porque tienes también que aprender además con la Imma se hace muy entretenido”

En referencia a si les gusta más el día que hacemos juego o el día que usamos libro, las respuestas son contundentes: veintidós de los veintitrés alumnos encuestados prefieren el juego. La mayoría lo prefiere porque aprenden y/o se divierten. Cabe destacar que un alumno reconoce aprender sin darse cuenta. A dos les gusta porque es en grupo, aunque por motivos diferentes: uno dice que así se ayudan y el otro que puede estar con los amigos. Uno reconoce que le ayuda a hablar inglés y otro

le alegra que no se tenga que escribir. Otros dos alumnos asocian el libro con aburrimiento y faena. A un alumno le gustan las dos opciones aunque su explicación tiene dos razonamientos posibles: o bien que con el juego no aprende o bien que aprende con ambos; lo que sí que queda claro es que le gusta como hago yo la clase, sea el día de juego como el de libro. Mirando las otras respuestas de este alumno, me inclino a pensar que su razonamiento es positivo.

#### 8. *¿Qué cambiarías?*

- “Nada ya me gusta como está”; “Nada está bien como está”; “Nada”; “Nada de nada. Me gusta tal y como es”; “Nada porque me parece muy bien y me gusta tal y como está el juego”; “Nada está todo muy bien”; “Nada, porque este juego ha sido lo mejor”; “Nada, ya está bien todo”; “Nada así ya está bien”; “Nada me gusta tal y como es. Como tenemos una profe muy buena y guapa”; “Nada”
- “Lo de la granja por deportes”
- “En el sitio donde nos sentamos”; “Que los grupos los pudiésemos hacer nosotros”; “Que los alumnos escogiéramos los grupos”
- “Estudiar un poquito más y lo haría todo bien”; “Poner más atención y traer los deberes hechos”
- “Lo de las explicaciones orales”; “Las exposiciones orales”; “Las exposiciones orales, no me gustan mucho porque paso un poco de vergüenza”
- “La cuerda del símbolo de cada mesa, porque al ser como lana roza y es como si quemase el cuello”
- “Las personas de clase que hablan y molestan”
- “Que había que recordar cosas”

Respecto a la última pregunta, once alumnos, el 47,8%, no cambiarían nada porque ya les parece bien el juego tal y como lo hemos hecho. Tres alumnos mencionan escoger ellos los grupos, aunque ya lo hicieron en septiembre teniendo en cuenta que debían ser heterogéneos: niños y niñas y diferentes niveles de inglés. Tres cambiarían las exposiciones orales aunque sólo uno lo justifica diciendo que le da vergüenza. A otro no le gusta tener que memorizar. Uno reconoce que cambiaría a los que hablan y molestan. Uno cambiaría una actividad por otra que le ha gustado más y otro el uso de la cuerda en los *badges*. Me han llamado la atención dos alumnos que proponen cambiar su actitud en clase, estudiando más y prestando más atención.

En resumen, al 82,6% de los alumnos de la clase de 5ºB les ha gustado el juego “mucho” o “bastante”. En los comentarios he vuelto a constatar que con el juego tienen la sensación de aprender y de perder la vergüenza, a la vez que se divierten.

De nuevo, el 82,6% de los alumnos tienen la sensación que han aprendido “mucho” o “bastante” a lo largo del curso. Con uno de los comentarios he vuelto a constatar que los alumnos no siempre hacen los mismos razonamientos que un adulto a la hora de escoger una u otra opción. El 17,4% restante dicen que “un poco”; los 4 alumnos que han escogido esta opción son diferentes de los 4 que la escogieron en la anterior pregunta. Un alumno incluye un comentario atribuyéndose el hecho de aprender “un poco” a su poco esfuerzo. Nadie ha dicho que no haya aprendido “nada”; todos tienen la sensación de haber aprendido algo.

El 65,2% de los encuestados se sienten “mucho” o “bastante” cómodos con las exposiciones orales y un 30,4% reconoce que “un poco”. En los comentarios reconocen que les daba vergüenza hablar en público y que se ponían nerviosos/as, aunque se han ido sintiendo más cómodos a lo largo del curso y una alumna admite que le parecen divertidas. Un alumno dice que no le han gustado “nada” pero no ha comentado el porqué.

El 87% han manifestado que les gusta “mucho” o “bastante” trabajar en grupo porque les gusta estar con ciertos compañeros y se pueden ayudar entre ellos. Algunos comentarios positivos de alumnos que han escogido la opción “bastante” me vuelven a sugerir que sus criterios de elección difieren de los de los adultos. El 13% restante, 3 alumnos, han dicho que “un poco”; el único comentario ha sido relacionada con los problemas de relación del grupo.

Cuando han tenido que opinar sobre lo que más les ha gustado del juego, las respuestas han sido diversas. Catorce alumnos han manifestado su agrado por las dinámicas del juego -todo lo relativo a los monstruos, actividades concretas, la forma de presentar las misiones-; a cinco les han gustado las dinámicas de clase -trabajar en grupo y hacer presentaciones orales. Cinco admiten haberse divertido y dos haber aprendido. Gracias a sus comentarios puedo constatar que les gusta la propuesta tal y como está planteada y que aprenden a la vez que se divierten.

Respecto a lo que menos les ha gustado del juego, los comentarios han sido variados. Siete alumnos han manifestado que todo les ha gustado. Tres han admitido tener vergüenza al realizar las exposiciones orales. A dos alumnos no les gusta tener que memorizar y, por el contrario, a otros dos no les gusta equivocarse cuando han estudiado. Dos se han quejado del grupo por dos motivos distintos: uno porque molestan y el otro porque no estudian. Asimismo a uno no le ha gustado el comportamiento de algunos compañeros de clase.

Cuando han tenido que contestar a la pregunta sobre si les gustan más las sesiones que hacemos con libro o bien la sesión del juego, los resultados han sido contundentes: 22 de los 23 encuestados prefieren el juego porque aprenden, se divierten y trabajan en grupo. Un alumno ha reconocido que le gustan ambos porque aprende y le gustan mis clases, tanto sean de libro como de juego.

Finalmente les pregunté qué cambiarían. Casi la mitad de los alumnos, un 47,8%, no cambiarían nada porque ya les parece bien el juego tal y como es ahora. Tres alumnos preferirían escoger el grupo aunque, tal y como he explicado anteriormente, ya lo hicieron. Otros tres estudiantes cambiarían las presentaciones orales porque les dan vergüenza. En esta clase ha habido serios problemas de disciplina; me sorprende que sólo un alumno diga que cambiaría a los que hablan y molestan. Curiosamente, dos alumnos cambiarían su actitud en clase a nivel de estudio y de atención. Ellos mismos son conscientes de estos problemas.

#### **5.4.3. Comparativa entre 5ºA y 5ºB**

La gran mayoría de los alumnos dicen que les ha gustado mucho o bastante lo que hacemos en clase el día del juego y reconocen que han aprendido mucho o bastante a lo largo del curso. Los comentarios que hacen a estas dos respuestas sugieren que los niños no siempre siguen el mismo criterio que emplearía un adulto al tener que decidirse entre mucho o bastante. Numerosos comentarios de la opción “bastante” son muy positivos y decantan la balanza hacia “mucho”. Alumnos de ambas clases admiten que han aprendido con el juego, se han divertido y han perdido la vergüenza. Ninguno de ellos tiene la sensación de no haber aprendido nada. Uno de la clase más conflictiva incluso reconoce que ha aprendido poco porque no se ha esforzado.

Respecto a las presentaciones orales, los resultados varían de un quinto al otro. Uno manifiesta que no se siente muy cómodo con las exposiciones orales porque tienen vergüenza de hablar en público y aún más si hay una cámara delante. El hecho de que no se ofrecieran voluntarios para las mismas lo confirma. El otro se siente bastante cómodo hablando delante de la clase, aunque admiten tener vergüenza; no mencionan la presencia de la cámara en ningún momento. En esta clase siempre se ha ofrecido algún grupo voluntario. En algún comentario afirman que trabajar en grupo ayuda a mejorar en las presentaciones orales. Ambos quintos reconocen haber ido perdiendo la vergüenza a lo largo del curso y haber superado la timidez a hablar en público gracias a las numerosas exposiciones orales.

A una amplia mayoría le gusta mucho trabajar en grupos de cuatro porque se pueden ayudar entre ellos y pueden estar con sus amigos. En algunos grupos de ambas clases ha habido problemas de relación, derivados principalmente por la poca implicación de algunos alumnos que no han

estudiado lo suficiente o que han molestado en la clase. Algunos comentarios se referían a poder escoger ellos los grupos; lo hicieron en septiembre, aunque no lo recuerden. Sí que es cierto que, pese a poder escoger, al finalizar cuarto se mezclan y no todos se conocen entre ellos. No siempre consiguen hacer los seis grupos y tengo que acabar yo juntando algunas parejas. Deduzco que son los miembros de estos grupos los que se han quejado. Es difícil prever a principio de curso si todos los grupos funcionaran y estarán equilibrados aunque creo que el hecho de trabajar en grupo es un buen aprendizaje para su futuro y deben habituarse ya desde pequeños; no siempre es fácil trabajar con gente, pero hay que aprender a adaptarse a las situaciones y solventar las dificultades que aparezcan.

Les han gustado tanto las dinámicas del juego -todo lo relacionado con los monstruos, las actividades planteadas, la manera de presentar las misiones- como las dinámicas de clase -trabajar en grupo y, sorprendentemente, hacer presentaciones orales. Este resultado me hace pensar que las dinámicas planteadas en esta propuesta curricular, tanto a nivel de juego como de clase, han sido adecuadas a su edad y les han resultado enriquecedoras y divertidas.

Lo que menos les gusta es parecido pero con porcentajes diferentes. Ocho alumnos de la primera clase vuelven a expresar la vergüenza que sienten cuando tienen que hacer exposiciones orales y/o ser grabados con una cámara; en la otra clase sólo tres estudiantes mencionan la vergüenza. En 5ºA comentan que tienen poco tiempo para preparar las presentaciones orales y que algunas palabras de vocabulario son difíciles. En 5ºB dos alumnos se quejan de que tienen que estudiar bastante vocabulario; otros dos afirman que no les gusta olvidarse o equivocarse en una exposición oral cuando previamente habían estudiado. Respecto a los grupos, tres alumnos de 5ºA quieren escogerlos ellos; dos de 5ºB se quejan de compañeros que molestan o no estudian. A un alumno de 5ºB tampoco le gusta cuando sus compañeros se enfadan; imagino que se refiere a cuando hay problemas de disciplina dentro del aula. Destaca el hecho de que a cuatro alumnos de una clase y a ocho de otra todo les parece perfecto, no hay nada que no les guste y a un alumno de 5ºB le gustaría hacer juego en todas las sesiones.

La gran mayoría de alumnos de ambas clases prefieren la sesión que hay juego por las mismas razones: aprenden, se divierten y trabajan en grupo, tres de los conceptos claves por los que fue creada esta propuesta didáctica. Dos alumnos han escogido ambas opciones porque les gustan todas las sesiones. Un único alumno prefiere el día que hay libro ya que tiene la sensación de que aprende más.

Más de la mitad de los alumnos no cambiarían nada porque el juego ya les parece bien tal y como lo hemos hecho. Un total de siete alumnos, cuatro de una clase y tres de la otra, prefieren escoger ellos los grupos, algo que ya hicieron, como he explicado anteriormente. Sorprendentemente, en la clase que les costaba salir voluntarios y que les daba vergüenza hablar en público y, especialmente, delante de la cámara no hacen ningún comentario respecto a las exposiciones orales. En la otra clase tres alumnos las cambiarían. Pese a los comentarios en las diversas preguntas del cuestionarios, creo que son conscientes que las presentaciones orales les ayudan a hablar en público y a hablar en inglés usando frases, aspectos importantes en la comunicación oral. Referente a la disciplina, en un quinto no ha habido problemas; en el otro sí y un alumno comenta que cambiaría a los que hablan y molestan. En esta misma clase, dos alumnos reconocen que cambiarían su actitud para estudiar más y prestar más atención.

Los resultados analizados avalan los objetivos planteados en el diseño de la propuesta curricular: aprender significativamente, divertirse en clase, mejorar la expresión oral hablando delante de los compañeros y/o una cámara, trabajar en grupo y ampliar el vocabulario y conocer y usar variedad de estructuras sintácticas en lengua inglesa.

#### 5.4.4. Resultados de la clase de 6ºA

Participaron 24 alumnos de la clase. Faltó una niña, FF.

1. *¿Te gusta lo que hacemos en la clase de inglés cuando eres un “knight”?*

El 45,8% de los alumnos han contestado que les ha gustado “mucho”; el 41,7% han contestado “bastante”; el 12,5% restante han contestado “un poco”.

No han hecho ningún comentario.

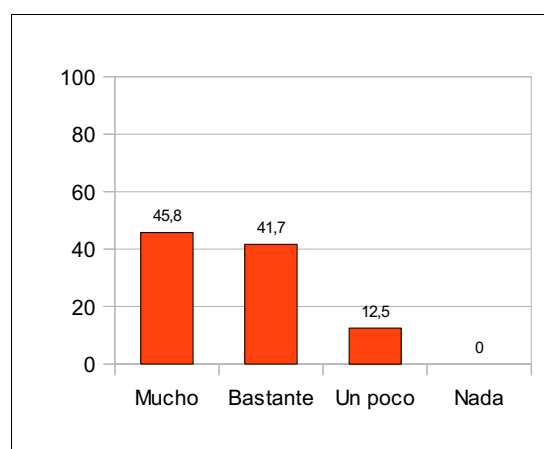


Gráfico 5-8: Grado de satisfacción de la propuesta (6ºA)

Respecto a las preguntas cerradas, me tendré que centrar en los porcentajes obtenidos ya que ha habido muy pocos comentarios que pudieran dar pistas sobre el porqué han escogido una u otra opción.

En esta primera pregunta, el 87,5% de los estudiantes han contestado que el juego les ha gustado “mucho” o “bastante”. El porcentaje positivo es muy elevado. Tres alumnos han escogido la opción “un poco” aunque, al no incluir comentarios, no sé sus motivos.

## 2. ¿Has aprendido desde que empezó el curso?

El 33,3% de los alumnos dicen que han aprendido “mucho”; el 37,5% dicen que “bastante”; y el 29,2% dicen que “un poco”.

Sólo ha habido dos comentarios:

- “Digo un poco porque no tenemos que aprendernos nada, es como un repaso y aprender algunas (pero pocas) cosas nuevas” (un poco)
- “Porque hemos hecho pruebas que tenían palabras nuevas” (mucho)

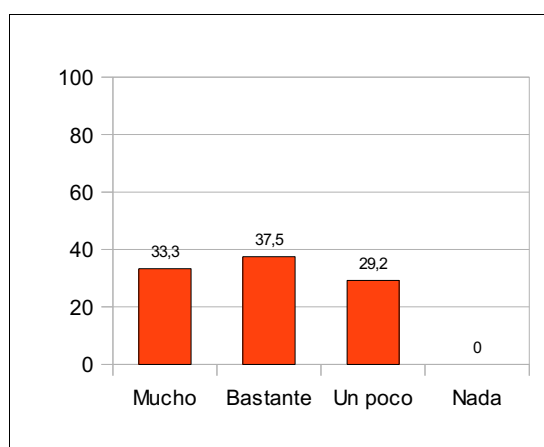


Gráfico 5-9: Valoración del aprendizaje (6ºA)

En la segunda pregunta, el 70,8% de los estudiantes han dicho que han aprendido “mucho” o “bastante”. Un tercio de la clase, 29,2%, ha escogido “un poco”. A partir de los comentarios, puedo deducir que no tienen tanta sensación de aprender como tuvieron el curso anterior con el juego de *agents'*, en el cual debían memorizar vocabulario a menudo. Este juego no está diseñado para aprender mucho vocabulario nuevo, sino para afianzar el que ya tienen, aumentar la variedad y complejidad de las estructuras sintácticas y todos los elementos que las integran y fomentar la creatividad.

### 3. ¿Te sientes cómodo con las exposiciones orales?

El 4,1% han dicho que se sienten “muy” cómodos con las presentaciones orales; el 41,7% han dicho que “bastante”; el 54,2% han contestado que “un poco”.

El único comentario ha sido:

- “Porque me pongo nerviosa y no me sale lo que tenía que decir. Entonces lo digo mal” (un poco)

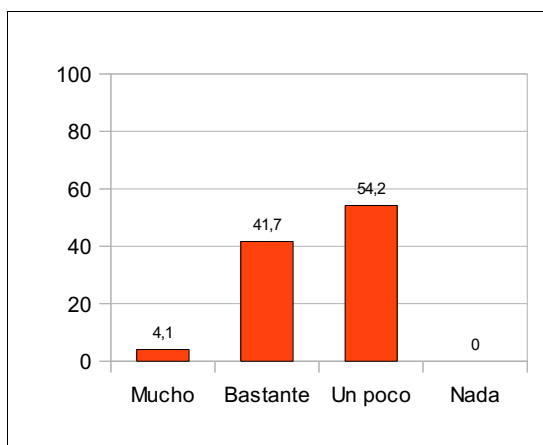


Gráfico 5-10: Grado de comodidad respecto a las exposiciones orales (6ºA)

Más de la mitad de los alumnos se sienten “un poco” cómodos con las exposiciones orales. El único comentario proviene de una alumna que reconoce que le gusta un poco porque se pone nerviosa y lo que tenía que decir lo dice incorrectamente. El 41,7% reconocen que se sienten “bastante” cómodos y sólo uno reconoce que “mucho”. Nadie ha escogido la última opción; creo que aunque sigan poniéndose nerviosos, han estado durante dos años haciendo numerosas exposiciones orales y están habituados a ellas.

### 4. ¿Te gusta trabajar en grupos de cuatro?

El 79,2% de los estudiantes dicen que les gusta “mucho” trabajar en grupos de cuatro; el 16,7% dicen que “bastante”; el 4,1% admiten que “un poco”.

Los comentarios han sido los siguientes:

- “Me gusta bastante porque me gusta trabajar en equipo” (bastante)
- “Porque no son ni muchos ni pocos, está muy bien” (mucho)
- “Sí porque si tienes un problema puedes decirle a otro si lo entiende” (mucho)



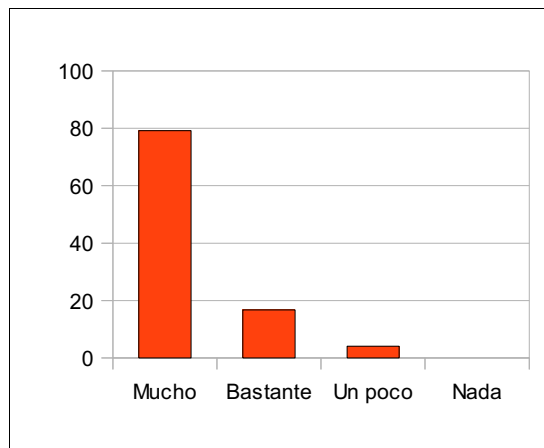


Gráfico 5-11: Grado de satisfacción con el trabajo en grupo (6ªA)

A la mayoría de alumnos, 19 de ellos, les gusta “mucho” trabajar en grupo. Reconocen que se pueden ayudar entre ellos y el número de alumnos les parece adecuado. 4 de ellos reconocen que “bastante”, aunque después de leer el comentario de un alumno que escogió esta opción vuelvo a creer que los criterios que siguen los niños para escoger una u otra opción difieren de los criterios de los adultos. Sólo una persona ha escogido la opción “un poco” aunque no ha incluido ningún comentario.

##### 5. ¿Qué es lo que más te gusta del juego “The castle adventure”?

- “Divertirse”
- “Hacer las pruebas de guiar a tu compañero en inglés”; “Cuando hacemos que cerramos los ojos y nuestros compañeros nos indican el camino donde está ese objeto”; “Las pruebas, todas menos las de representarlas a los demás. Porque a veces da vergüenza”; “Cuando los juegos tienen algo emocionante como uno que era de tirarse agua pero no poca, mucha”; “Las pruebas, especialmente una que teníamos que ir de 2 en 2 con una pelota a la espalda y hacer una carrera”; “Lo que más me ha gustado ha sido cuando hacíamos pruebas en grupo que no te tenía que aprender nada”; “Las pruebas de tirarse agua o hacer aviones de papel”
- “Cuando tienes que hacer las pruebas”; “Pues que las pruebas eran diferentes y muy variadas y estaba bastante chulo”; “Que en cada casilla es un juego”; “Lo que más me gusta son las pruebas, son divertidas”
- “Cuando tenemos que avanzar y tenemos que tirar una ficha y si cae obtenemos puntos”; “Lanzar las fichas para conseguir puntos”; “Cuando tirábamos para hacer puntos”; “Lanzar el caballero para que caigan los personajes y buscar las pistas”; “Cuando nos toca tirar para avanzar”; “Cuando tiramos los caballeros contra los guardianes”; “Cuando tiramos y avanzamos”; “Cuando tiras para avanzar”

- “Estar con mis tres compañeros y hacer las pruebas”
- “Que seamos tantos grupos”
- “Cuando hacemos lo que nos toca en la casilla”
- “El último día cuando buscamos el tesoro”

A partir de la pregunta 5, las respuestas eran libres. En esta pregunta debían decir qué es lo que más les ha gustado. La mayoría de alumnos reconocen con sus 15 comentarios que lo que más les ha gustado han sido las pruebas porque les parecían divertidas y había mucha variedad. Algunos han dicho que les han gustado todas las pruebas y otros han especificado pruebas concretas como la de guiar a un compañero con los ojos cerrados, buscar el tesoro o lanzarse agua. A 8 alumnos les ha gustado la forma de conseguir puntos para avanzar, lanzando chapas. Otros dos alumnos han especificado que les gusta trabajar en grupo y otro ha admitido que le gusta cuando hacen bien las pruebas. Todos estos comentarios confirman que les gustan las dinámicas de juego planteadas -conseguir puntos para avanzar, hacer pruebas- y el hecho de aprender jugando.

#### 6. ¿Qué es lo que menos te gusta del juego?

- “Nada”; “Nada, me gusta todo”; “Me gusta todo”; “Pues la verdad es que nada me disgusta”
- “Las *expresiones* orales, no es que no me gusten, sino que creo que se tendría que hacer conversando con los compañeros, así no habría tanta tensión”; “Hacer tantas *expresiones* orales”; “Cuando hacemos una presentación delante de toda la clase”; “Salir fuera a la pizarra y decir *expresiones* orales”; “Las exposiciones orales”
- “Que si lo hacemos mal vamos para atrás”; “Cuando retrocedes lo que has ganado antes”; “Cuando volvemos atrás”
- “No me gusta que no demos ninguna pieza para obtener puntos”
- “No me gustan las pruebas difíciles en las que tienes que memorizar”; “Que a veces cuando no da tiempo de hacer una prueba de memorizar nos lo tenemos que memorizar para la semana siguiente”; “Cuando las pruebas son de aprender”; “Memorizar palabras”
- “No me gusta la forma de tirar las chapas para avanzar en el juego. Me gusta más lo típico de tirar el dado”; “La forma de tirar”
- “Pues cuando hacemos una prueba con la que tenemos que competir para otro equipo”
- “Cuando nos esforzamos al hacer una prueba y no la superamos”
- “El color de mi ficha y la prueba XOXO”
- “El grupo que me ha tocado”

En la sexta pregunta, podían decir lo que menos les ha gustado del juego. ha habido diversidad de opiniones. A cuatro alumnos les ha gustado todo lo que hemos hecho. Cinco estudiantes han manifestado que no les gusta hacer presentaciones orales, tres de ellos especifican que es porque les da vergüenza salir a hablar delante de los compañeros. Uno añade que le parecen bien las exposiciones orales pero que sería mejor conversar con los compañeros, sin exponerse delante de todos. Cuatro alumnos han manifestado que no les gusta memorizar o tener que estudiar para la siguiente semana. Tres han dicho que no les gusta volver hacia atrás cuando hacen mal una prueba, queja que han manifestado a lo largo del curso en diversas ocasiones. Uno incluso reconoce que no le gusta cuando se esfuerza y no consiguen superar la prueba. Es curioso que en la anterior pregunta ocho alumnos dijeron que lo que más les gustaba era lanzar las chapas y ahora, en cambio, dos dicen que es lo que menos les gusta; supongo que depende de la mayor o menor puntería. Uno manifiesta que no le gusta hacer pruebas en las que tiene que competir “para” otro equipo; imagino que quiere decir que no le gusta cuando tiene que enfrentarse a otro equipo, aunque también hay pruebas colaborativas en las cuales dos grupos deben trabajar juntos. No sé a cual de las dos se refiere, pero imagino que si es la primera opción seguramente perdieron contra el otro equipo y si es la segunda el otro equipo no trabajó mucho. Uno dice que no le gusta el grupo aunque no da más explicaciones y otro menciona una prueba en concreto, la de los besos y abrazos. Esta prueba funcionó muy bien la primera vez que la hicieron, pero volvieron a caer en la casilla y hubo problemas con lo de dar besos y abrazos. Me ha llamado la atención un comentario que hace referencia al juego de los *agents*, el juego realizado el año anterior; a este alumno no le gusta que no se den piezas de un rompecabezas cuando lo hacen bien.

7. *¿Te gusta más el día que hay juego o el día que usamos libro? ¿Por qué?*

- “Juego porque es más divertido”; “El día que hacemos juego porque no se hace la clase muy pesada sino nos divertimos”; “Me gusta el día del juego porque no es tan aburrido”; “Sí, porque es más divertido y porque no escribimos tanto”; “El juego porque es más divertido”; “Me gusta el día de juego porque aunque a veces me aburra, me lo paso mejor que haciendo ejercicios del libro”; “El día del juego porque cuando usamos el libro me aburro porque tengo que escuchar y no es divertido”; “Me gusta más el día del juego porque es más divertido”; “El juego porque jugamos”; “El día cuando hay juegos porque nos divertimos”; “El día que hay juegos porque nos lo pasamos mucho mejor”; “El día de juego es mucho mejor, más divertido y ponemos en práctica lo que sabemos”; “El juego, porque aprendemos divirtiéndonos”; “El día que hay juego porque descansas un poco y te relajas jugando”; “A mí el día que hay juego porque haciendo pruebas se pasa el tiempo más rápido”; “Juego, nos

divertimos más”; “Juego, porque es más divertido”; “El día que hacemos juego porque no tienes que trabajar ni nada de eso”; “El día que hay juego porque no hacemos clase normal”; “El día del juego porque no utilizamos el libro y jugamos”; “El día que hay juego porque creo que se aprende a conversar y no sólo la gramática, así creo que esto es muy importante”; “El día que hay juego porque sólo tenemos que hablar y porque no hacemos ejercicios”; “Me gusta más el día que hay juego porque tiramos, hacemos exposiciones, etc.”; El día del juego porque podemos hablar y ayudarnos entre nosotros. Y además nos divertimos”

En referencia a si les gusta más el día que hacemos juego o el día que usamos libro, las respuestas son contundentes: todos ellos prefieren el juego, aunque las razones son variadas. Catorce afirman que es divertido, cuatro que les enseña a conversar y a tres les gusta porque juegan. En las sesiones de juego tienen la sensación de no trabajar tanto, de relajarse, de que el tiempo pasa más rápido. También mencionan que con el juego aprenden, practican lo que saben y se pueden ayudar por el hecho de estar en grupo.

#### 8. ¿Qué cambiarías?

- “Nada”; “No cambiaría nada. El juego está bien como está”; “Nada”; “Nada. Aunque no me guste memorizar, si no lo hacemos no aprenderemos”; “Yo creo que nada”; “Nada, me gusta tal cual”
- “Todos los días juego”; “Hacer 2 días de *knight* y 1 de libro”
- “Creo que cuando haces una prueba, aunque no sea la tuya, lo del *extra point*, que a los tres es un *advance* creo que tendría que ser a los dos, o antes, porque hacer bien vale mucho y así nos esforzaríamos más”
- “Yo cambiaría el juego, porque a mí estos juegos de mesa no me gustan mucho, a mí me gustan juegos más activos”; “Cambiaría un poco las pruebas en vez de escribir o dibujar cosas que sean de moverse, así “molarán” más”
- “Cambiaría la forma de hacer los grupos. Que sean más equilibrados, mejor que los haga la profesora”; “Pues que los equipos fueran del mismo nivel”; “Nada, bueno el grupo en el que estaba, sólo eso porque JA y EP no prestaban mucha atención. Del juego no cambiaría nada”; “Que pudiéramos hacer nosotros los grupos y que no se pueda tirar para atrás cuando fallas”
- “Lo de retroceder lo que has ganado y cuando se tiran las dianas de más puntos tendrían que estar más lejos que las demás porque puntúan más”

- “El entorno. Es muy pequeño”
- “Las pruebas de aprender y los que son complicados, cambiarlos en juegos divertidos”
- “Que no hubiera tantas *expresiones* orales y unas como buscar pistas”; “Cambiaría lo se las *expresiones* orales porque hay muchas y eso cansa un poco”; “Las exposiciones por adivinanzas”; “Que hiciésemos menos exposiciones y más juegos”
- “Cambiaría algunas pruebas orales para hacer algo por ejemplo buscar fichas, hacer un puzzle, etc.”
- “Que los libros tuviesen al final de cada tema un juego que representa lo que quiere decir ese tema o lo que habla este tema// Del juego cambiaría en vez de tener que tirar con una ficha, hacer como un circuito pequeño por la clase y encontrar lo que se ha escondido”

Respecto a la última pregunta, empezaré analizando el último comentario. Un alumno proponía cambiar algo del libro incorporando juegos al final de cada tema. Le dije que tenía algo que proponer algún cambio relativo al juego no al libro y propuso cambiar el tablero por un circuito en el aula, algo bastante difícil de realizar. Siete alumnos dicen que no cambiarían nada porque ya les parece bien el juego tal y como lo hemos hecho, aunque uno de ellos concreta que no cambiaría nada del juego, pero sí que cambiaría el grupo en el que estaba. Tres alumnos más también cambiarían algo de los grupos. Uno de ellos dice que preferiría que fueran del mismo nivel, homogéneos, pero los grupos deben ser heterogéneos para que se ayuden entre ellos. Los otros dos se contradicen: uno dice que mejor que la profesora haga los grupos y, en cambio, otro dice que mejor hacerlos ellos. Los hicieron ellos, aunque a veces tenía que acabar de hacer yo alguno porque quedaba alguien suelto. Cuatro estudiantes preferirían hacer menos exposiciones orales. Dos comentan que les gustaría pruebas más activas aunque creo que hay bastante variedad y la mayoría de pruebas son dinámicas. Un tercero cambiaría las pruebas de memorizar y las difíciles por otras más divertidas, aunque es curioso que otro alumno comenta que memorizar es necesario para aprender aunque no le guste hacerlo. Otros comentarios han estado relacionados con cambios en las reglas del juego como no tirar para atrás cuando no hacen bien la prueba, no tener que esperar a tener tres puntos extras para avanzar ya que las pruebas merecen una mayor valoración por el esfuerzo que representan o que las chapas con mayor puntuación se encuentren más lejos. Otro propone un entorno más amplio ya que la clase es pequeña para realizar algunas pruebas. He dejado para el final los comentarios que más me han llamado la atención. Por un lado, dos alumnos proponen más días de juego: uno quiere hacer el juego todos los días y el otro propone invertirlo, 2 de juego y 1 de libro. Por otro lado, dos alumnos hacen referencias a actividades que hacíamos con

el juego de *agents'* como buscar tarjetas escondidas o hacer un rompecabezas. Creo que hacen continuas referencias al juego del curso pasado porque les gustó.

En resumen, los resultados de las diferentes preguntas constatan que les ha gustado el juego tal y como está planteado y se han divertido con él. Los comentarios que han ido realizando corroboran que les han gustado tanto las dinámicas de juego como las dinámicas de clase, aunque algunos siguen afirmando que les da vergüenza hablar en público y preferirían hacer menos exposiciones orales. También ha habido varias referencias al juego realizado el curso pasado, lo cual demuestra que les gustó. En numerosas ocasiones cuando los iba a buscar a su clase para ir al aula de inglés a realizar la sesión de juego me preguntaban si tocaba *agents'*, en lugar de si tocaba *knights*. Creo que parte de las respuestas escogidas se basaban en la comparación de ambos juegos.

A la gran mayoría, un 87,5%, les ha gustado “mucho” o “bastante” el juego que hemos realizado este año y el 70,8% tienen la sensación de haber aprendido “mucho” o “bastante” a lo largo del curso. El 29,2% restante dicen que “un poco”, porcentaje que no me sorprende porque este juego pretende que usen los conocimientos que ya tienen en situaciones significativas fomentando la creatividad; hay poco vocabulario nuevo a comparación del juego de *agents'*.

Más de la mitad de los alumnos, un 54,2%, siguen sintiéndose “un poco” cómodos con las presentaciones orales, pese a que llevan dos años haciéndolas, ya que siguen teniendo vergüenza a hablar en público. El resto se sienten ya “bastante” cómodos y uno afirma que “mucho”.

La dinámica de trabajar en grupos les gusta “mucho” al 79,2% porque se pueden ayudar. Gracias a los comentarios que ha realizado uno de los cuatro que han escogido la opción “bastante”, he podido constatar que la frontera entre el “mucho” y el “bastante” es relativa y que las razones para escoger una u otra respuesta difieren de lo que escogería un adulto; los valores para los alumnos son diferentes y se rigen por otros criterios. Por todo ello, puedo afirmar que a todos los alumnos de esta clase, excepto uno que ha dicho “un poco”, les gusta trabajar en grupos.

En primer lugar, las dinámicas del juego -pruebas y lanzamientos- les han gustado mucho. Destacan que les ha gustado la variedad encontrada en las pruebas y su realización; se han divertido con ellas aunque no les han gustado las penalizaciones, especialmente si tenían la sensación de que se habían esforzado. La manera de conseguir puntos para avanzar, lanzando chapas, ha gustado a una gran mayoría, aunque uno ha manifestado que preferiría el dado tradicional, supongo que debía tener mala puntería. Este sistema de lanzamiento es una diversión añadida la cual permite que descansen y se relajen entre prueba y prueba. En segundo lugar, las dinámicas de clase -trabajar en grupo y hacer exposiciones orales- han tenido diferentes valoraciones. Les ha gustado mucho trabajar en

grupo y poderse ayudar entre ellos, aunque un alumno se ha quejado de dos compañeros de su grupo que no trabajaban lo suficiente, la misma persona que dijo que le gustaba “un poco” trabajar en grupo. Este grupo era el único que tenía cinco miembros porque uno de ellos tenía un PI (Plan Individualizado) de inglés y quería que los grupos quedaran compensados. Es difícil que todos los grupos funcionen a la perfección, pero deben aprender a trabajar con diferentes compañeros e intentar resolver sus diferencias. Cuando no podían resolver los problemas ellos mismos, intervenía yo. Respecto a las exposiciones orales, cada vez se sienten más cómodos con ellas. Todavía hay algunos alumnos que admiten que les da vergüenza salir delante de los compañeros a hablar aunque reconocen que las presentaciones orales son necesarias. Asimismo cuatro alumnos manifiestan que no les gusta tener que memorizar, especialmente cuando deben hacerlo en casa. Creo que es más una sensación producida por el recuerdo del año anterior porque durante este curso lo han hecho en pocas ocasiones.

Unánimemente, todos los alumnos de esta clase prefieren la sesión del juego frente a las dos sesiones de libro. Lo consideran divertido y les gusta la idea de jugar en clase. El libro lo relacionan con el aburrimiento y con el trabajo; con el juego no tienen la sensación de trabajar sino de aprender jugando a la vez que se ayudan entre los miembros de los grupos. Reconocen que las presentaciones orales les ayudan a mejorar la conversación y a practicar lo que han aprendido con anterioridad. Los días de juego el tiempo les pasa más rápido y alguno hasta afirma que descansa y se relaja.

Cuando les propuse que dijeran qué cambiarían, seis alumnos contestaron que nada porque ya les gustaba el juego planteado. El resto vuelven a manifestar ideas que ya han salido a lo largo de las otras preguntas. A cuatro alumnos les gustaría reducir el número de presentaciones orales, aunque nadie dice de eliminarlas. Creo que son conscientes de la importancia de las mismas. Pese a las quejas realizadas en otras preguntas, el único comentario referente a memorizar es positivo, cuando un alumno reconoce que es necesario para aprender. Cuatro estudiantes sugieren cambios con los grupos: hacerlos yo, hacerlos ellos, que sean homogéneos o haber estado en un grupo diferente. Los grupos los hicieron ellos, aunque siempre hay algún alumno que no tienen grupo y tengo que acabarlo de colocar yo. Los grupos deben ser heterogéneos para que puedan ayudarse entre ellos y todos los grupos estén en igualdad de condiciones. Me han llamado la atención dos alumnos que piden pruebas más activas, aunque creo que hay gran variedad de pruebas y muchas de ellas son “activas”, y otros dos alumnos que proponen pruebas que hicimos a lo largo del curso anterior con el juego de *agents*'. También cambiarían algún sistema de puntuación como no volver para atrás cuando no hacen bien la prueba en su turno o que se les valoraran más las pruebas bien hechas cuando no son los anfitriones. Finalmente me quedo con dos alumnos que proponen que se haga el

juego en las tres sesiones o por lo menos en dos de ellas, reflejo de que les ha gustado la propuesta didáctica.

#### 5.4.5. Resultados de la clase de 6ºB

Participaron los 23 alumnos de la clase.

##### 1. ¿Te gusta lo que hacemos en la clase de inglés cuando eres un “knight”?

El 60,9% de los alumnos han contestado que les ha gustado “mucho”; el 30,4% han contestado “bastante”; el 8,7% restante han contestado “un poco”.

Los comentarios han sido los siguientes:

- “Sí, porque es una manera de aprender sólo que jugando” (bastante)
- “Porque te entretienes de una forma divertida y aprendes” (mucho)
- “Porque es un momento en el que aprendes y te lo pasas bien” (mucho)

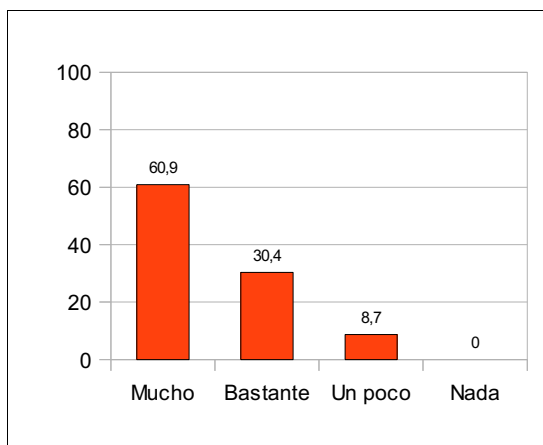


Gráfico 5-12: Grado de satisfacción de la propuesta (6ºB)

El 91,3% de los alumnos han dicho que les gusta “mucho” o “bastante” lo que hacemos en clase el día del juego. Los tres comentarios expresan las mismas ideas: aprenden y se lo pasan bien. El hecho de que un alumno que ha escogido la opción “bastante” haya dicho en su comentario aspectos positivos, me hace pensar que la frontera entre mucho y bastante no es la misma para un niño que para un adulto. Sólo dos alumnas han escogido la opción “un poco”, aunque no han hecho ningún comentario al respecto.

##### 2. ¿Has aprendido desde que empezó el curso?

El 43,5% de los alumnos dicen que han aprendido “mucho” y el 56,5% dicen que “bastante”. Ningún alumno ha escogido ninguna de las otras dos opciones: un poco o nada.

Los comentarios han sido los siguientes:



- “Sobre todo con las expresiones orales” (bastante)
- “Porque había palabras que no las entendía” (mucho)
- “Sí, mucho, sobre todo los verbos y adjetivos” (mucho)

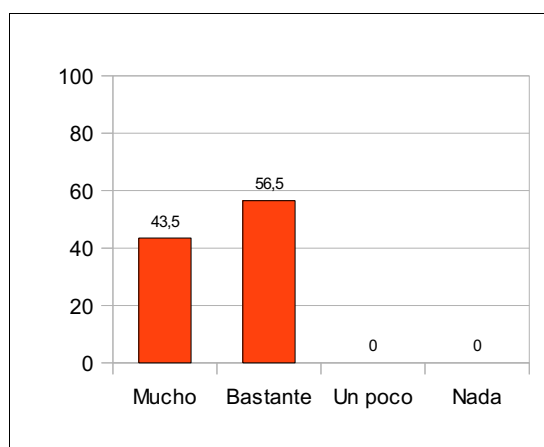


Gráfico 5-13: Valoración del aprendizaje (6ºB)

Todos los alumnos han dicho que han aprendido “mucho” o “bastante”. Los tres comentarios han reflejado tres aspectos diferentes del juego. Uno dice que ha aprendido gracias a las exposiciones orales, otro que ha aprendido vocabulario nuevo y el tercero ha concretado que ha aprendido el uso de verbos y adjetivos, algo muy trabajado a lo largo de las pruebas.

### 3. *¿Te sientes cómodo con las exposiciones orales?*

El 8,7% han dicho que se sienten “muy” cómodos con las presentaciones orales; el 43,5% han dicho que “bastante”; el 34,8% han contestado que “un poco”; el 13% restante han dicho “nada”.

Los comentarios han sido los siguientes:

- “A veces nada” (nada/un poco)
- “Sí porque aprendes a no tener vergüenza y porque así aprendemos a hablar con gente en inglés” (bastante)
- “Porque me pongo a prueba a mí misma (porque me da mucha vergüenza hablar en público)” (mucho)

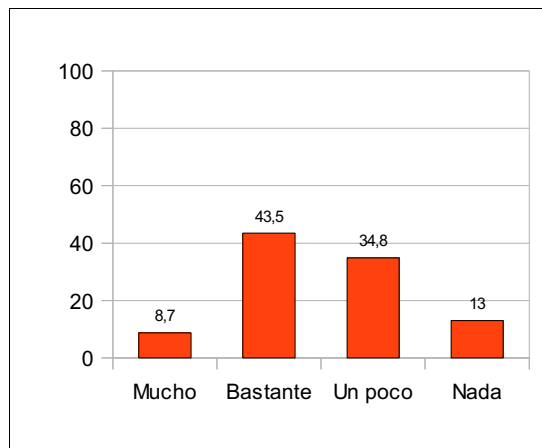


Gráfico 5-14: Grado de comodidad respecto a las exposiciones orales (6ºB)

Más de la mitad de los alumnos, el 52,2%, se sienten “bastante” o “muy” cómodos con las exposiciones orales. Los dos comentarios de estas categorías vienen a decir lo mismo: se ponen nerviosos hablando en público, pero las presentaciones orales les ayudan a ir perdiendo la vergüenza. Nuevamente, la línea que separa una u otra opción es muy fina. Tres alumnos han escogido la última opción, “nada”, aunque una de ellas también marcó “un poco” y lo matiza con el comentario que “a veces nada”, con lo que se presupone que otras veces es la otra opción. Esta misma alumna ha dicho que lo que menos le gusta del juego, en la pregunta número 6, es hacer exposiciones orales delante de la clase porque a veces no le sale. Ninguno de los 8 alumnos que han escogido la opción “un poco” ha hecho ningún comentario.

#### 4. *¿Te gusta trabajar en grupos de cuatro?*

El 65,2% de los estudiantes dicen que les gusta “mucho” trabajar en grupos de cuatro; el 26,1% dicen que “bastante”; el 8,7% admiten que “un poco”.

Los comentarios han sido los siguientes:

- “Porque algunos niños del grupo, cuando los demás trabajan, ellos no hacen nada aunque se lo digamos” (bastante)
- “Porque si alguien no entiende se le explica” (bastante)
- “Porque si no sabes una cosa, tus compañeros te ayudan” (mucho)
- “Sí que me gusta porque si uno no se lo sabe y el otro sí, se pueden ayudar” (mucho)
- “Me ha gustado mucho pero mi grupo, es decir, el que me ha tocado no me ha gustado nada” (mucho)
- “Porque te ayudan a la hora de trabajar. Porque trabajamos en equipo (algunos)” (mucho)

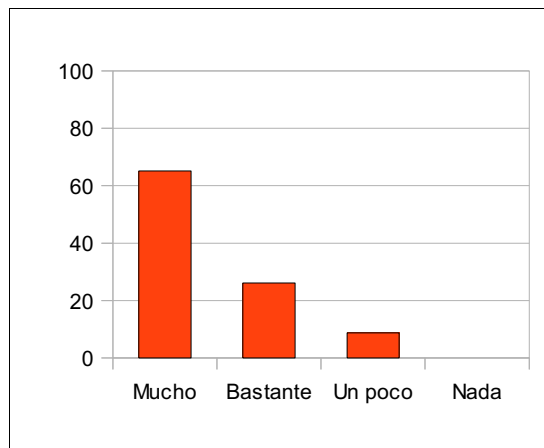


Gráfico 5-15: Grado de satisfacción con el trabajo en grupo (6ºB)

A la mayoría de alumnos, el 91,3%, les gusta “mucho” o “bastante” trabajar en grupo. Reconocen que se pueden ayudar entre ellos, aunque no todos están conforme con los compañeros de grupo con los cuales les ha tocado trabajar. Los comentarios de ambas opciones son parecidos, lo cual me hace creer de nuevo que los criterios que siguen los niños para escoger una u otra opción difieren de los criterios de los adultos. Sólo dos personas han escogido la opción “un poco” aunque no han incluido ningún comentario. Una de ellas es la misma que escogió “nada/un poco” en la pregunta anterior y “un poco” en la primera pregunta; ha sido bastante negativa al escoger sus opciones, sin embargo dice que le gusta más el día del juego y que no cambiaría nada, algo bastante incongruente con sus respuestas.

##### 5. ¿Qué es lo que más te gusta del juego “The castle adventure”?

- “Cuando nos tiramos agua en un juego”; “De tirar agua porque era divertido y me gusta mucho”; “Cuando nos diste las pistas y teníamos que encontrar el tesoro”
- “Cuando tiramos las fichas y acertamos”; “Lo que más me gusta es cuando hacemos lo de las chapas”; “Lanzar el *yellow* (el caballero de su grupo)”
- “Los juegos”; “Las pruebas de jugar”; “Las pruebas porque son divertidas”; “Las pruebas para conseguir *points*”; “Los juegos porque te lo pasas muy divertido”; “Cuando haces las pruebas porque es cuando tú puedes explicar lo que haces”; “Los retos porque son graciosos”; “Las pruebas porque son muy divertidas”; “Que se tienen que ir haciendo pruebas”; “Las pruebas porque estás nerviosa para ver que prueba te toca”
- “Pues que en cada prueba es más difícil el reto”
- “De darle con las chapas para conseguir puntos y los minijuegos”
- “Que vas haciendo pruebas y tirando. Aprendes mucho”

- “A mí lo que más me gusta es trabajar en grupo porque nos ayudamos unos a los otros”;  
“Pues que preparamos cosas en grupo”
- “Algunas pruebas, tirar, salir delante de la pizarra y estar con los amigos”
- “Todo”

A partir de la pregunta 5, las respuestas eran libres. En esta pregunta debían decir qué es lo que más les ha gustado. La mayoría de alumnos, 17, reconocen que lo que más les ha gustado han sido las pruebas porque les parecían divertidas, les permitían ir acumulando puntos y sentían curiosidad por ver que prueba les iba a tocar. Tres de ellos han especificado alguna prueba en concreto y uno ha dicho que le gustaba que los retos fueran cada vez más difíciles, aunque la propuesta didáctica no está planteada en estos términos. A 6 alumnos les ha gustado la forma de conseguir puntos para avanzar, lanzando chapas. Otros tres alumnos han especificado que les gusta trabajar en grupo porque se pueden ayudar entre ellos. Uno ha reconocido que le gusta aprender y otro que le gusta salir delante de todos para hacer las exposiciones orales. Finalmente un alumno ha dicho que le ha gustado todo, sin especificar más. Todos estos comentarios confirman que les gustan las dinámicas de juego planteadas -conseguir puntos para avanzar, hacer pruebas- y las dinámicas de clase -trabajar en grupo y hacer exposiciones orales.

#### 6. *¿Qué es lo que menos te gusta del juego?*

- “Las exposiciones orales porque me pongo nerviosa y me da vergüenza y por eso se me olvidan algunas cosas que tengo que decir”; “Algunas exposiciones orales”; “Las exposiciones orales porque tengo que hablar en inglés delante de todo el mundo”; “Lo de oral porque a veces no me sale delante de clase”; “Que hay muchas exposiciones orales”; “Preparar las exposiciones orales porque es mucho trabajo en muy poco tiempo”
- “Algunas pruebas y las de aprender frases”; “Algunas pruebas que hacemos; las de dibujo porque no me gusta dibujar”; “Pasarnos la cuerda por todo el cuerpo porque me ha dado mucha vergüenza”; “Cuando te tapaban los ojos y tenías que buscar un insecto porque era algo lioso”; “Las pruebas”; “Algunas pruebas que son un poco aburridas. Ejemplo: el juego de la cuerda (nos teníamos que pasar la cuerda por dentro de la camiseta y pantalón)”
- “Que algunas pruebas se repiten; sería mejor poner más”
- “Me gustaría que todos hiciéramos los juegos; ejemplo: la pelea con los vasos poder salir todos”
- “Cuando no hacemos bien una prueba y bajamos casillas”
- “No entenderlo”

- “Cuando la gente se enfada porque gana el otro”
- “Tirar porque es infantil”; “Tirar los cuatro soldados para ver las casillas que avanzas”
- “Que sólo hacemos dos tiradas”
- “Nada, me gusta todo porque se puede hacer de todo, hay muchas actividades”
- “La parte de escribir”
- “El grupo que me ha tocado, pero el resto me ha gustado”

En la sexta pregunta, podían decir lo que menos les ha gustado del juego. ha habido diversidad de opiniones. Seis estudiantes han manifestado que no les gusta hacer presentaciones orales por diversas razones: hay muchas, se ponen nerviosos y les da vergüenza o tienen poco tiempo para prepararlas. La dinámica del juego es rápida y los tiempos de preparación son breves porque se supone que ya lo saben y sólo deben practicar un poco. A seis alumnos no les ha gustado alguna prueba en concreto. Otro dice que le gustaría más variedad; sólo repetían el modelo de prueba, aunque el contenido era diferente. Otro propone que todos hagan todas las pruebas, en las que sale un representante aunque es inviable. Dos dicen que no les gusta el sistema de tirar -frente a los 6 que dijeron que era lo que más les gustaba-; sin embargo, uno se queja de hacer sólo dos lanzamientos por turno. A uno no le gusta retroceder. A otro no le gusta cuando la gente se enfada porque gana otro grupo. A otro no le gusta la parte de escribir, algo que se hace en pocas ocasiones y sólo para que todos lo hagan a la vez, sin tener en cuenta la corrección escrita. Una dice que no le gusta no entender nada; es la alumna que se incorporó a finales de febrero y no está acostumbrada a que se den las explicaciones en inglés, además de que su nivel es muy bajo. A dos les ha gustado todo, aunque uno ha especificado que lo único que no le ha gustado es su grupo.

7. *¿Te gusta más el día que hay juego o el día que usamos libro? ¿Por qué?*

- “El día que hay el juego porque nos dejan hablar un poco más y porque el juego es divertido”; “Sí porque juegas y no hay deberes”; “El día del juego porque no hacemos libro y además de estar jugando”; “El día que hay juego porque no hacemos deberes”; “Juego porque libro es muy aburrido y prefiero jugar antes que hacer ejercicios”; “El día que hay juego porque me divierto”; “El que hay juego porque te entretienes y te gusta más que el libro y encima aprendes”; “El de juego porque es más divertido”; “Juego porque nos lo pasamos divertido”; “Juegos porque puedes hacer muchas actividades en grupo”; “Juegos, aprendemos mejor”; “El de juego porque te diviertes y también porque nos gusta jugar”; “Juegos porque es un momento donde aprendes a expresarte y trabajar en grupo de una forma divertida”; “El día de juego porque es otra manera de aprender sólo que jugando y

- pasándolo bien”; “El día que hay juego porque podemos hablar, jugar y encima aprendemos”; “Juego porque es más divertido, no hay que estudiar tanto... mola mucho”
- “Que usamos libro porque a mí no me gustan los *knights* porque a veces no entiendo el juego”; “El día que hay libro porque así aprendo”; “Libro porque a mí me parece un poco infantil”; “El día que hay libro porque aprendo más cosas”
  - “Juego o libro depende del día porque hay veces que no tengo ganas de jugar”; “Me gustan los dos pero prefiero libro porque aprendemos más”; “Los dos igual porque hacemos cosas parecidas”

En referencia a si les gusta más el día que hacemos juego o el día que usamos libro, el 69,6% prefieren el juego porque les parece divertido (8), juegan (6), aprenden (5), hablan con los compañeros (2), se relacionan en grupo (2), no tienen deberes (3) y no usan el libro (2). Las opiniones son más numerosas que el número de alumnos porque muchos de ellos dan más de un motivo por el cual les gusta más el juego. El 17,4% prefieren el libro. Dos de ellos tienen la sensación de aprender más con el libro, a otro le parece infantil (el mismo que le parecía infantil tirar las chapas) y la otra no entiende el juego a veces. Cabe destacar que de los 4 alumnos que han escogido esta opción, dos tienen un nivel muy bajo de inglés y nos les gusta hablar delante de la clase; uno de ellos faltó en varias sesiones de juego. Los otros dos admiten que no cambiarían nada porque el juego les parece perfecto y que está muy bien; asimismo el resto de sus respuestas han sido positivas, algo contradictorio con su elección del libro. El 13% dicen que les gustan ambos. A uno le gusta uno u otro dependiendo de si tienen ganas de jugar o no; otra se inclina un poco más por el libro porque tienen la sensación de aprender más; el último dice que hacemos cosas parecidas en ambas sesiones. Es cierto que en las sesiones de libro se sientan en grupo e intento hacer actividades orales, pero las dinámicas son diferentes.

#### 8. ¿Qué cambiarías?

- “Nada, está bien :)”; “Nada”; “Nada”; “Nada”; “Nada”; “Yo no cambiaría nada porque hay de todo”; “Nada porque ya es perfecto”; “Nada”; “Prácticamente nada porque me lo pasé muy bien”; “Nada, todo está muy bien”
- “Lo de lanzar la chapa lanzaría desde un poco más lejos porque es muy fácil y que en algunos juegos nos juntáramos dos grupos”
- “Quitaría algunas pruebas”; “Algunos juegos”; “Que cuando hay alguna flecha o una bruja que sube para arriba o unas escaleras que avanzaras y si estás arriba pues bajas”; “La prueba de meterse la cuerda por la camiseta y los pantalones”; “Las tiradas, algunas pruebas, el

juego con más pruebas, juegos de movimiento”; “Algunas pruebas y los cuatro soldados para tirar”

- “Sólo que todos pudiéramos hacer todos los ejercicios”
- “Las exposiciones”; “Que no hubiesen tantas expresiones orales”
- “Las horas, 2 de juego y 1 de libro”
- “Cuando nos quedamos sin juego por culpa de los demás”
- “A mí me gustaría cambiar los grupos que cada uno vaya con quien quiera”

Respecto a la última pregunta, 10 alumnos dicen que no cambiarían nada porque ya les parece bien el juego tal y como lo hemos hecho. 6 estudiantes cambiarían algunas pruebas; dos de ellos dicen alguna concreta y los otros dicen “algunas” sin especificar. 3 cambiarían lo de lanzar las chapas: uno no especifica, otro cambiaría los 4 caballeros aunque no sé qué es lo que quiere decir y otro los pondría más lejos para que fuera más difícil. Teniendo en cuenta que en esta clase no han conseguido ningún punto en numerosas ocasiones, no creo que fuera buena idea. Dos mencionan las exposiciones orales y uno de ellos concreta que le gustaría menos. El resto de comentarios han sido individuales. Uno propone juntar dos grupos en algunas pruebas, algo que ya hemos hecho. Otro dice que todos hicieran todas las pruebas, algo inviable como ya he explicado anteriormente. Otra menciona que no le gusta quedarse sin juego por culpa de los demás, comentario que no entiendo porque nunca ha pasado. Otra menciona que sería mejor que cada uno se sentara con quien quisiera; es la alumna nueva y se incorporó al único grupo que había entonces con 3 alumnos y no pudo escoger, como sí hicieron en parte el resto de compañeros a principio de curso. Finalmente destacar un comentario que propone dos días de juego y sólo uno de libro.

En resumen, los resultados de las diferentes preguntas demuestran que les ha gustado el juego tal y como está planteado, se han divertido y han aprendido con él. Los comentarios que han ido haciendo corroboran que les han gustado tanto las dinámicas de juego como las dinámicas de clase, aunque algunos siguen afirmando que les da vergüenza hablar en público y preferirían hacer menos exposiciones orales.

A la gran mayoría, un 91,3%, les ha gustado “mucho” o “bastante” el juego que hemos realizado este curso y todos los alumnos, el 100%, tienen la sensación de haber aprendido “mucho” o “bastante” a lo largo del año.

Más de la mitad de los alumnos, un 52,2%, se sienten “bastante” o “muy” cómodos con las exposiciones orales. El 34,8% admiten sentirse “un poco” cómodos con ellas. Todos los comentarios van en el mismo sentido: la vergüenza de hablar delante de la clase, aunque es el

segundo curso que lo hacen enfrente de los mismos compañeros. El 13%, 3 alumnos, no les gustan “nada”, aunque uno de ellos ha escogido también la opción “un poco”, porque no siempre se siente igual de cómodo.

La dinámica de trabajar en grupos les gusta “mucho” o “bastante” al 91,3% porque se pueden ayudar, aunque no siempre les ha gustado trabajar con sus compañeros. Los comentarios realizados permiten constatar que los criterios de los niños para escoger la opción de “mucho” o “bastante” son diferentes a los de los adultos, ya que los comentarios son los mismos para ambas opciones. Dos alumnos han dicho que “un poco”, pero no han expresado los motivos de esa elección.

En referencia a las dinámicas del juego, les ha gustado mucho el hecho de realizar pruebas divertidas con las que acumular puntos y bastante los lanzamientos de chapas para avanzar. Esta clase ha lanzado en numerosas ocasiones sin obtener ningún punto y supongo que por eso algunos alumnos se han quejado del sistema empleado, aunque alguno aún quería que fuera más difícil. Respecto a las dinámicas de clase, les ha gustado trabajar en grupo porque admiten que se pueden ayudar, hablar entre ellos y sentarse con sus amigos. Siguen manifestando que les da vergüenza hablar en inglés delante de los compañeros y que se ponen nerviosos.

El 69,6% de los alumnos prefieren las sesiones de juego frente a las de libro porque las encuentran divertidas, juegan, aprenden, trabajan en grupo, hablan con sus amigos y no tienen tantos deberes. El 13% admiten que les gustan ambas porque son parecidas, dependiendo del día o con la sensación de que aprenden más con el libro. En un principio me sorprendió que 4 alumnos escogieran el libro, pero analicé sus cuestionarios y descubrí el porqué. Dos de ellos tienen el nivel muy bajo; a uno no le gusta exponerse delante de los compañeros y más cuando algún compañero de otro grupo se ha quejado de que lo ayudaban demasiado; la otra vino nueva a finales de febrero, tiene una situación familiar complicada y no entendía nada oralmente, por lo que con el libro se sentía más refugiada. Los otros dos no entiendo porque han escogido esta opción cuando afirman que no cambiarían nada del juego porque es perfecto.

En la última pregunta debían proponer cambios. 10 alumnos dijeron que no cambiarían nada porque ya les parecía bien lo que habíamos hecho. Otros cambiarían algunas pruebas, en concordancia con lo manifestado anteriormente de que no les gustaban pruebas concretas, así como lo dicho en referencia al lanzamiento de chapas. Sólo uno cambiaría las exposiciones orales, sin especificar más, y otro las reduciría. Supongo que son conscientes de la importancia de las exposiciones orales para poder comunicarse en un futuro en esta lengua y por eso la gran mayoría no las cambiaría. Me han sorprendido 3 comentarios: 2 de ellos sobre demandas de cosas que se han hecho (juntar dos grupos en algunas pruebas y hacer ellos los grupos) y el otro sobre algo que nunca ha pasado



(quedarse sin juego por culpa de los demás). Finalmente, destacar que un alumno pide hacer dos días de juego y uno de libro.

#### **5.4.6. Comparativa entre 6ºA y 6ºB**

En las preguntas cerradas tenían la opción de hacer comentarios, los cuales eran útiles a la hora de analizar las razones que han llevado a los alumnos a escoger una opción u otra. Los alumnos de 6ºB han hecho más comentarios que los de 6ºA, lo que me ha permitido entender mejor sus elecciones. Dichos comentarios me han permitido deducir que los niños se rigen por otros criterios divergentes de los de los adultos cuando tienen que decidirse entre una u otra opción, ya que había los mismos comentarios para respuestas distintas, dejando una línea divisoria muy fina entre, básicamente, el “mucho” y el “bastante” o el “bastante” y “un poco”.

A la mayoría de alumnos de ambas clases les ha gustado “mucho” o “bastante” el juego porque se han divertido y han aprendido, aunque no todos han tenido la misma sensación de aprender. El 100% de los estudiantes de 6ºB consideran que han aprendido “mucho” o “bastante”, frente al 70,8% de la otra clase. En 6ºA el 29,2% manifiesta que han aprendido “un poco”, matizándolo a través de algún comentario. Esta clase ha contestado los cuestionarios con continuas referencias al juego del curso pasado, *agents'*, y lo tenían muy presente. En comparación con el curso pasado han aprendido poco porque este juego no está diseñado para aprender mucho vocabulario nuevo, como sucedía con el otro, sino que está pensado para afianzar el vocabulario ya estudiado en cursos anteriores, ampliarlo un poco más, aumentar la variedad y complejidad sintáctica, aplicar los conocimientos previos a nuevas situaciones comunicativas y fomentar la creatividad.

En referencia a las exposiciones orales, los alumnos de ambas clases manifiestan que tienen vergüenza de hablar en inglés delante de los compañeros de clase y que se ponen nerviosos, aunque los porcentajes de comodidad son diferentes. Mientras que el 54,2% de los estudiantes de 6ºA se siguen sintiendo “un poco” cómodos con ellas, el 52,2% de 6ºB ya se siente “bastante” o “muy” cómodos. Por el contrario, nadie de 6ºA ha escogido la última opción, “nada”, frente a 3 alumnos de 6ºB, aunque una también marcó “un poco”.

A la gran mayoría les ha gustado trabajar en grupos de 4 porque se podían ayudar, hablar con sus amigos y trabajar en equipo, aunque no todos estaban contentos con los compañeros de grupo, algo difícil de solucionar. El juego apuesta por el trabajo cooperativo entre alumnos con diferentes niveles de inglés para que se puedan ayudar unos a otros y avanzar según sus capacidades. La implicación en el trabajo y los diferentes caracteres de los componentes afectan al funcionamiento de los grupos, tanto en sentido positivo como en negativo. Creo que, pese a pequeñas

desavenencias, los grupos han funcionado bien y la experiencia ha sido positiva, de ahí el elevado porcentaje positivo a este tipo de agrupación.

Lo que más ha gustado a ambas clases han sido las pruebas, en primer lugar, y el lanzamiento de chapas, en segundo lugar. La mayoría de las pruebas las han encontrado divertidas y les ha gustado la gran variedad que había. Me ha sorprendido que varios alumnos de 6ºB manifestaran que les había gustado la manera de conseguir puntos, ya que en numerosas ocasiones no conseguían derribar ningún ogro y, en consecuencia, no avanzaban. También han manifestado en menor porcentaje que les ha gustado trabajar en grupos -algo ya comentado en el apartado anterior-, aprender, las exposiciones orales y hacerlo bien.

Lo que menos ha gustado a ambos grupos han sido las presentaciones orales, aunque lo matizan con los comentarios. Algunos expresan que les da vergüenza y se ponen nerviosos; otros que preferirían hacerlas dentro de los grupos, sin estar de pie delante de todos o tener más tiempo para prepararlas. En 6ºB también han manifestado su desagrado por pruebas concretas, algo que sólo hace un alumno de la otra clase. No han hecho las mismas pruebas porque dependía de donde caían y supongo que ahí radica la diferencia de opiniones. A dos alumnos de cada clase tampoco les ha gustado lanzar chapas, sistema que está pensado para crear distensión dentro del aula y que se puedan relajar entre prueba y prueba de una manera más lúdica. Pienso que a la mayoría sí les ha gustado el método escogido frente al dado tradicional, pese que a veces no conseguían ningún punto y no podían avanzar.

A todos los alumnos de 6ºA y al 69,6% de 6ºB les ha gustado más el día que hay juego frente a los dos días que usamos el libro. Las razones han sido parecidas: es más divertido, aprenden jugando, no tienen la sensación de trabajar tanto, se relacionan y ayudan dentro de los grupos y pueden practicar lo que ya saben. Tres alumnos de 6ºB han escogido ambas opciones y otros cuatro han escogido libro, respuesta que me ha sorprendido en un principio pero que he podido analizar y entender. De estos cuatro alumnos, dos tienen un nivel muy bajo y no se sienten bien exponiéndose delante de los compañeros; los otros dos han escogido esta opción aunque el resto de sus respuestas han sido positivas e incluso admiten que no cambiarían nada (uno dice que todo está bien y el otro dice que es perfecto).

En el último apartado podían decir qué cambiarían del juego y las respuestas han estado muy relacionadas con la pregunta 6, donde debían decir lo que menos les había gustado. Cabe destacar que 7 alumnos de 6ºA y 10 de 6ºB no cambiarían nada porque todo les parece bien. Varios alumnos manifestaron que no les gustaban las exposiciones orales, pero no las cambiarían sino que las reducirían. Supongo que ellos mismos son conscientes de que son necesarias y útiles, pese a la

vergüenza y nerviosismo que les producen. Ya llevan dos cursos haciéndolas y han mejorado considerablemente, se ofrecen voluntarios y su volumen es alto. El balance es positivo. 6ºB también ha propuesto cambiar algunas pruebas, en relación a su descontento con algunas de ellas, aunque no especifican cuales. 6ºA hace alguna propuesta de incluir pruebas más activas, pero no es algo que le preocupe. Sin embargo sí que apuesta por un cambio en la manera de hacer los grupos, proponiendo que sean homogéneos, que los decidan ellos o que los decida yo, respuestas algo incongruentes. A principio de curso decidieron ellos las parejas y los grupos, aunque siempre hay algún alumno o pareja que tengo que acabar de agrupar yo porque quedan sueltos. Asimismo los grupos deben ser heterogéneos para que se puedan ayudar y aprendan a trabajar con compañeros de diferentes niveles y diferente sexo, algo necesario en nuestra sociedad. La flexibilidad de la propuesta permite adaptarse a los diferentes niveles de aprendizaje, con lo cual todos los alumnos podrán progresar de acuerdo a su nivel. Finalmente destacar que me han gustado tres comentarios, dos de 6ºA y uno de 6ºB, que proponen más días de juego y menos de libro, algo que me enorgullece como creadora de la propuesta didáctica.

## **VI. RESULTADOS**



## **VI. RESULTADOS**

### **6.1. INTRODUCCIÓN**

En el capítulo anterior, analizamos los datos obtenidos a partir de tres instrumentos de recogida de datos: el diario de aula, las grabaciones y los cuestionarios. Los analizamos clase por clase y los comparamos por niveles. El presente capítulo parte de estos análisis para poder triangular los resultados y presentar las consideraciones finales. Lo hemos dividido en tres bloques.

En el primer bloque, presentamos un resumen de los resultados finales de cada uno de los tres instrumentos de recogida de datos comparando un nivel con otro, es decir, comparando los resultados obtenidos después de analizar todos los datos recogidos en quinto con los resultados obtenidos en sexto.

En el segundo bloque, vamos a llevar a cabo la triangulación de datos. Vamos a partir de todos los datos analizados tanto en el capítulo V como en el apartado anterior, para poder relacionarlos con la acción didáctica llevada a cabo.

En el tercer bloque, vamos a reflexionar sobre los resultados obtenidos a través de la triangulación de datos planteando unas consideraciones finales.

### **6.2. RESUMEN DE LOS RESULTADOS**

#### **6.2.1. Resultados del diario de aula**

El diario de aula constaba de tres apartados y vamos a hacer un resumen de los resultados obtenidos después de analizar los datos en ambos niveles, quinto y sexto, teniendo en cuenta estos tres apartados.

##### *1. Descripción de la sesiones y cumplimiento de la propuesta*

El primer punto a destacar es la elección de la sesión semanal que vamos a dedicar al juego. En la escuela donde hemos llevado a cabo la investigación, se dedican tres sesiones semanales a la enseñanza de la lengua inglesa en el ciclo superior de educación primaria. Lo ideal sería que los alumnos tuvieran contacto con la lengua extranjera a diario pero, al no ser posible, se recomienda que las sesiones estén repartidas equitativamente a lo largo de la semana y, sobre todo, que los alumnos de un mismo nivel reciban el mismo número de horas en la lengua meta, es decir, que tengan el mismo número de sesiones de 45 minutos o de 60 minutos. En dicho centro se usa un libro de texto y se debe respetar dicha decisión. Por esta razón, la investigadora decide dedicar dos

sesiones semanales a actividades más relacionadas con el libro de texto y la tercera al juego correspondiente, “*Agent's game*” para los alumnos de quinto y “*The castle adventure*” para los alumnos de sexto. Ambos juegos son dinámicos, participativos y fomentan la comprensión y la expresión orales de los alumnos. Estas razones avalan la idea de que los juegos se pueden llevar a cabo en sesiones consideradas como “conflictivas”, aquéllas en las cuales los alumnos están más movidos, más nerviosos y más cansados, como por ejemplo después del patio o por la tarde y, especialmente, los últimos días de la semana. La elección de la sesión semanal dedicada al juego en cada una de las clases participantes ha venido condicionada por las horas establecidas por el equipo directivo del centro y no siempre se han podido respetar los criterios comentados anteriormente. Una clase de cada nivel ha salido perjudicada en la distribución horaria: tanto 5ºA como 6ºB tenían las tres sesiones en días correlativos y dos de las sesiones eran de 45 minutos, por lo que tuve que escoger una sesión de tres cuartos de hora para llevar a cabo el juego. Sin embargo, las dos clases restantes tenían las sesiones distribuidas a lo largo de la semana y todas ellas eran de 60 minutos de duración. En conclusión, una clase de cada nivel dedicó 15 minutos semanales menos al juego que su paralela, es decir, hubo un desfase de 7 horas y media en total.

Esta diferencia horaria condicionó el desarrollo de las sesiones. Respecto a quinto, la investigadora tuvo que usar en alguna ocasión parte de alguna sesión dedicada al libro para trabajar paralelamente en ambas clases. Respecto a sexto, la clase con menos dedicación semanal realizó 12 pruebas menos, 51 en total, frente a las 62 que realizó el otro grupo.

En el curso 2011-2012, hubo 38 semanas de clase. Las cuatro clases dedicaron un total de 30 sesiones al juego; las ocho restantes no se pudieron realizar por motivos diversos, pero es algo que ya se prevé en ambas propuestas didácticas. En una escuela siempre hay imprevistos y hay que planificar las sesiones teniendo en cuenta este margen.

En todos los grupos analizados, se realizó lo previsto en la gran mayoría de las sesiones con algunas salvedades. El quinto con menos dedicación horaria suplió el déficit con alguna de las otras sesiones semanales no previstas para el juego. Respecto a sexto, el criterio para decidir si se había hecho lo previsto fue diferente en ambas clases para compensar la diferencia horaria. En uno debían realizar entre dos y cuatro pruebas por sesión, dependiendo de la extensión de las mismas, y en el otro debían realizar un mínimo de dos pruebas.

## *2. Incidencias y registro de anécdotas*

Los alumnos de quinto se mezclaron la acabar cuarto, es decir, que las clases eran diferentes a las del curso anterior y, en consecuencia, se crearon nuevas dinámicas de grupo. Aunque las mezclas de

alumnos se estudian con detalle, no siempre se consigue el resultado esperado. En el caso de los quintos que nos atañen, las diferencias fueron muy destacables, tanto a nivel de conocimientos como de relación. Respecto a la lengua inglesa, mientras que una clase tenía alumnos de todos los niveles de aprendizaje, la otra contaba con alumnos extremos: o con nivel muy alto o con nivel muy bajo. Estas diferencias afectaron al desarrollo de las sesiones y la investigadora tuvo que adaptarse a ellas. La mayoría de los alumnos de la clase más heterogénea estudiaban y se preparaban las presentaciones orales en casa, pudiendo realizar las mismas al empezar la sesión. Por el contrario, los alumnos de nivel más bajo del otro quinto no estudiaban ni se preparaban nada en casa y la investigadora decidió invertir los inicios de las sesiones a prepararse las presentaciones orales para que los de nivel más alto pudieran ayudar a sus compañeros. Esta diferencia de niveles también condicionó la confección de los grupos. En la clase más heterogénea se pudieron hacer grupos más equilibrados, con alumnos de todos los niveles, mientras que en la otra los grupos quedaron bastante desequilibrados, con alumnos de niveles dispares. En este segundo caso, la investigadora adaptó el nivel de exigencia a los conocimientos de los estudiantes. Respecto a las relaciones, hubo más problemas dentro de los grupos en la clase más heterogénea y los alumnos que se preparaban las exposiciones orales recriminaban a los compañeros que no lo habían hecho. Sin embargo, los alumnos de la otra clase aceptaban estas grandes diferencias e intentaban ayudar a sus compañeros. Los estudiantes del quinto más equilibrado eran bastante charlatanes y, al principio, costó que escucharan las explicaciones de la maestra y respetaran las exposiciones de los otros grupos, aunque fueron mejorando a lo largo del curso. Asimismo, costaba mucho que salieran voluntarios en primera instancia; una vez salían uno o dos grupos obligados, los demás ya se ofrecían voluntariamente. En el otro quinto, respetaban las intervenciones de los compañeros y las explicaciones de la maestra aunque hubo dos alumnos especialmente conflictivos que obligaron a detener la sesión en más de una ocasión. Sin embargo, no tenían ningún problema en ofrecerse voluntarios y en hablar delante de los compañeros, aunque no se hubieran preparado la exposición oral.

La situación en sexto era muy distinta. Por un lado, se habían mezclado al acabar cuarto y ya llevaban un año trabajando juntos, por lo que se conocían y ya se habían creado dinámicas de clase muy concretas. Por otro lado, eran grupos similares a nivel de conocimientos, con alumnos de todos los niveles y eso permitió hacer grupos heterogéneos. Ambas clases eran bastante charlatanas. En una de ellas, la investigadora hizo un trabajo conjunto con la tutora del grupo y se solucionó el problema. En la otra, los propios alumnos se dieron cuenta de que si hablaban perdían tiempo de juego y cambiaron su actitud. El único problema que hubo en esta última clase fue la marcha de dos



alumnas y la llegada de una nueva, que obligó a hacer algunos cambios en los grupos. La marcha de una alumna de nivel muy alto afectó negativamente a un alumno de nivel muy bajo de su grupo. Esta alumna lo ayudaba mucho y era su puntal; al irse ella, el alumno no se sentía a gusto con los otros dos compañeros y empezó a faltar en las sesiones de juego. El tutor habló con la familia y la investigadora con el alumno y se solucionó el problema. Respecto a las exposiciones orales, los alumnos de sexto habían hecho el juego de los agentes el curso anterior y estaban muy acostumbrados a hablar delante de los compañeros. Se implicaron mucho en el nuevo juego, participaban, se ofrecían voluntarios, mostraban interés y la creatividad fue en aumento.

Alumnos de las cuatro clases analizadas hicieron numerosos comentarios positivos respecto a la sesión de juego: se alegraban cuando tocaba el juego frente a las sesiones de libro y se implicaban, en mayor o menor medida, en las tareas propuestas.

### *3. Comentarios de la investigadora*

La investigadora tuvo que ir ajustando las dinámicas de aula y de juego con los alumnos de quinto dado que no se conocían todos entre ellos. A medida que avanzaron las sesiones, los estudiantes fueron implicándose más en el juego y mostraron un mayor interés. La flexibilidad que ofrece la propuesta didáctica permitió adaptar las tareas al nivel de cada alumno, exigiendo más a los de nivel más alto y menos a los de nivel más bajo. La mayoría de aprendices de ambas clases mejoraron notablemente la expresión oral a lo largo del curso escolar, respaldando la validez del juego propuesto.

El grado de satisfacción con los resultados de los alumnos de sexto es aún mayor. En el segundo apartado, he comentado que empezaron el curso hablando mucho en el aula, aunque cabe destacar que hablaban sobre el juego: o bien seguían preparándose las pruebas que debían realizar cuando ya había acabado el tiempo, o bien comentaban lo que habían realizado otros grupos. El hecho de que hablaran sobre el juego demuestra su interés por el mismo. Asimismo, la fluidez y la creatividad fueron en aumento, y la pronunciación mejoró considerablemente.

El refuerzo positivo siempre da grandes frutos. Cuando un alumno de nivel bajo se esforzaba, lo felicitaba públicamente para que creciera su autoestima, lo cual ayudaba a que se preparara las tareas con más ganas e interés. Asimismo, también felicitaba a los alumnos de nivel más alto cuando lo hacían bien, cuando había creatividad y cuando ayudaban a sus compañeros.

Algunos alumnos de todas las clases se enfadaban con ellos mismos o con sus compañeros cuando no lo hacían correctamente. Los que más protestaban solían ser alumnos competitivos y que habían trabajado para preparar la prueba o la exposición oral. Este tipo de reacciones, aunque no eran las

más aconsejables, demostraban que les importaba el juego y que querían hacerlo bien, fuera para conseguir una pieza del rompecabezas o avanzar en el tablero de juego.

Lo que más me molestó fueron algunas faltas de respeto hacia compañeros y los problemas de disciplina acaecidos en una de las clases de quinto. En el primer caso, trabajé con ellos el respeto a lo largo de las sesiones y fue mejorando; en el segundo caso, se trabajó conjuntamente con la tutora, la familia, el equipo directivo y los servicios sociales, aunque los resultados no siempre eran los deseables.

La investigadora ya llevaba años llevando a la práctica estas propuestas didácticas, hecho que le ha permitido evaluar las propuestas en numerosas ocasiones para poder mejorarlas y adaptarlas a la realidad existente. En el curso en el que se recogieron los datos, hubo una variación importante. El juego propuesto para sexto estaba diseñado para ser llevado a cabo con la mitad de la clase; debido a los recortes en educación, se suprimieron las sesiones desdobladas en ciclo superior y tuve que adaptar la propuesta a la clase entera. Este hecho implicó revisar todas las pruebas y hacer algunos cambios en la dinámica de juego prevista inicialmente. En alguna ocasión, tuve algunos fallos de previsión (falta de material para seis grupos, pensar más pruebas para no repetir) y tuve que improvisar en ese momento, algo que no me gustó y que subsané revisando el juego. Pese a los errores por mi parte, la propuesta funcionó muy bien con todo el grupo-clase y los resultados fueron positivos. En la actualidad, sigo llevando a cabo el juego “*The castle adventure*” con los dos sextos porque los resultados obtenidos avalan su eficacia.

### **6.2.2. Resultados de las grabaciones**

Las grabaciones realizadas a las cuatro clases han sido un instrumento de recogida de datos muy importante porque han apartado gran cantidad de información sobre la evolución realizada por los alumnos a lo largo del curso escolar. La recogida de datos se realizó en sesiones de 60 minutos dentro de la franja horaria de 9 a 11h, cuando los alumnos están más descansados. Los tests de inicio y de salida fueron los mismos, tanto en quinto como en sexto. A cada grupo se le proporcionaba una copia a color de la lámina “*The crazy school*”<sup>87</sup>, en la cual se incluían numerosos elementos trabajados con el juego previsto para quinto, y tenían 10 minutos para preparar todas las frases que pudieran decir. Seguidamente, salían delante de la clase a decir y señalar en la lámina todo lo posible mientras la investigadora los grababa con una cámara de vídeo.

Los alumnos de quinto curso se mezclaron a principio de curso, por lo que los grupos eran diferentes a los del curso anterior. La grabación de inicio tuvo lugar al mes de empezar las clases y

---

<sup>87</sup> Véase anexo 4 para modelo de imagen de “*The crazy school*”.

todavía estaban conociéndose entre ellos y creando dinámicas de grupo. Ambas clases eran bastante diferentes, tanto a nivel de conocimientos de la lengua inglesa como de relación entre ellos. Por un lado, la clase de 5ºA contaba con estudiantes de diferentes niveles de aprendizaje y los seis grupos resultantes eran heterogéneos. En la grabación de octubre, intervinieron mucho más los alumnos de nivel más alto; en la de junio, las intervenciones fueron más equitativas aunque algunos alumnos siguieron participando más. A los grupos les costaba mucho ofrecerse voluntarios para las exposiciones orales; se ofrecían después de haber obligado a un par de grupos a salir. Además eran bastante competitivos e individualistas y no siempre se ayudaban entre ellos. A menudo se enfadaban con los compañeros que no habían estudiado en casa o con los que se equivocaban, recriminándose en diversas ocasiones. Por otro lado, la clase de 5ºB tenía, básicamente, dos niveles de conocimiento de la lengua inglesa: muy alto y muy bajo. Los grupos resultantes fueron bastante dispares porque se juntaron polos opuestos. Los alumnos de nivel alto eran más conformistas y se adaptaron a la situación, intentando ayudar a los de nivel más bajo y teniendo, en ocasiones, una paciencia infinita. La investigadora, como maestra, también tuvo que adaptarse a estas circunstancias. Los aprendices de nivel bajo no estudiaban en casa y se dejaba un tiempo al inicio de las sesiones para practicar las exposiciones orales a la vez que se les exigía menos vocabulario. Lo curioso es que los grupos se ofrecían voluntarios y los primeros en levantar la mano eran alumnos de bajo nivel; aunque no hubieran estudiado, no les importaba salir delante de sus compañeros e intentarlo aun a costa de inventarse elementos. Hubo algunos problemas graves de disciplina que afectaron al desarrollo de ciertas sesiones; se hizo un trabajo conjunto con la tutora del grupo, el equipo directivo y los servicios sociales para intentar subsanarlos. La participación en ambas grabaciones fue bastante equitativa, sin embargo la corrección no lo fue; los alumnos de nivel más bajo dijeron pocas frases correctas. La mayoría de grupos de ambas clases invirtieron un tiempo parecido en las dos grabaciones, aunque dijeron un número mayor de frases en la grabación de salida, lo cual indica una mayor fluidez en el discurso. El tiempo de las grabaciones se tuvo que limitar a cinco minutos como máximo porque los primeros grupos grabados que sobrepasan ese tiempo sólo repetían elementos ya dichos anteriormente o se producían largos silencios buscando lo que decir. En todas las frases incluían un único elemento; por eso, para calcular el índice de referencia se tuvo en cuenta el tiempo transcurrido y el número de frases dichas en las diferentes grabaciones.

Los alumnos, al empezar, sexto, ya se conocían entre ellos y ya me conocían a mí, por lo que ya había dinámicas de clase establecidas. Ambas clases eran parecidas, con alumnos de diferentes niveles de conocimiento de la lengua que permitieron hacer grupos de trabajo heterogéneos y

equilibrados entre ellos. Cabe destacar que dos alumnos, uno de cada clase, tenía un PI (Plan Individualizado) de lengua inglesa, entre otras asignaturas. Aunque había alumnos en ambas clases con carácter difícil, no hubo problemas de disciplina dentro del aula, aunque sí que empezaron el curso bastante charlatanes. Respecto a las grabaciones de inicio, no hubo necesidad de limitar las intervenciones a un máximo de cinco minutos, como sucedió en quinto, porque fueron muy cortas en ambas clases: desde 42 segundos la más corta hasta 2 minutos y 41 segundos la más larga. La mayoría de alumnos hicieron una única intervención, en la que incluían todas las frases y/o elementos que querían decir. En las grabaciones de salida, el tiempo invertido aumenta considerablemente, así como las frases y los elementos dichos -excepto el primer grupo en ser grabado de 6ºA, que invirtió más tiempo pero mantuvo el número de frases y de elementos; estaban muy nerviosos. En esta segunda grabación, la mitad de los grupos hicieron una primera intervención más larga y luego fueron hablando frase a frase, y la otra mitad participó frase a frase. La participación fue mucho más equitativa en las grabaciones de salida, aunque los alumnos de nivel alto fueron los que más participaron. Numerosos aprendices solían incluir más de un elemento en las frases, clasificándolos por su posición en la lámina o por su temática, es decir, podían nombrar todos los elementos que se encontraban encima de una mesa o podían nombrar todos los animales que aparecían en el dibujo.

Los errores de léxico han venido condicionados por la participación: cuantas más intervenciones, más errores. Como la participación aumentó en las grabaciones de salida, también lo hicieron los errores de vocabulario en todas las clases excepto la de 5ºB que disminuyó los mismos. Cabe destacar que los errores fueron distintos en ambas grabaciones. En las grabaciones de inicio aparecen más palabras inventadas mientras que en las de salida muchos de los errores se deben a usar una palabra que se parece por la similitud o cercanía con el objeto (por ejemplo, decir *trainers* en lugar de *trousers* o *ground* por *floor*). En sexto, la mayoría de errores de léxico son por parte de los dos alumnos con PI. Por el contrario, los errores de pronunciación disminuyeron en las grabaciones de junio, excepto en la clase de 6ºB, y algunos grupos no cometieron ningún fallo. Los fallos más comunes son tres: pronunciar “a la española”, ensordecer un final sonoro o asimilar la pronunciación de una palabra parecida. Cabe destacar que en las grabaciones de salida de 5ºA aparecen diferentes pronunciaciones de una misma palabra porque no están seguros de la misma y prueban diversas posibilidades; este fenómeno se dio más en las grabaciones de inicio de 5ºB y de los dos sextos. Los errores dan pie a las reparaciones. Éstas aumentan mucho en las grabaciones de salida y son diferentes en quinto y en sexto. En quinto, sólo reparan, es decir, cambian inicios de frase, la palabra de vocabulario, la preposición usada, la pronunciación o el uso de singular/plural.

En sexto, reparan, como lo hacían los alumno de quinto, y, además, amplían, es decir, incorporan más detalles para enriquecer sus intervenciones como por ejemplo añadiendo adjetivos delante de los sustantivos.

La fluidez también mejora en las grabaciones de salida. El hecho de decir más frases y/o elementos en un tiempo parecido o algo mayor ya demuestra una mayor fluidez. Asimismo disminuyen los golpes de voz, los alargamientos de vocales y las repeticiones. En el caso de quinto, estos parecen estar más relacionados con la inseguridad y el nerviosismo mostrado por parte de los alumnos. En el caso de sexto, parecen estar más relacionados con el hecho de darse tiempo para encontrar algo que decir. Por un lado, los silencios dentro de las intervenciones de un mismo alumno eran frecuentes en las grabaciones de inicio, especialmente en quinto; estos silencios son substituidos en las grabaciones de salida por alargamientos de letras para intentar no romper la fluidez del discurso. Por otro lado, los silencios entre las intervenciones eran frecuentes en las grabaciones de inicio, especialmente delante de alumnos de nivel más bajo. En las grabaciones de salida, los silencios aparecen a partir de la mitad de las intervenciones o hacia el final, cuando ya les cuesta más encontrar elementos que no se hayan dicho. Asimismo se ayuda a los alumnos de nivel más bajo para que no se produzcan estos vacíos. El lenguaje corporal y el volumen de voz corroboran esta mejora en la fluidez. En las grabaciones de salida, se les ve más relajados, sin balancear el cuerpo y mirando firmemente a la lámina, a la cámara o a los compañeros. Su volumen de voz es adecuado, se sienten más seguros de sí mismos, la cámara no les intimida y son capaces de usar la lengua meta delante de sus compañeros para comunicar.

Otra variable analizada han sido las estrategias de interacción, aunque los alumnos sabían que mientras los grababa era un examen y han intentado no intervenir demasiado en las exposiciones orales de sus compañeros. Esta estrategias estaban más presentes en las preparaciones, cuando entre todos los miembros del grupos decían frases y organizaban el orden que seguirían en las presentaciones. En las grabaciones de inicio de quinto, las miradas denotan nerviosismo: miran al suelo, a mí para buscar mi aprobación, a la cámara, a la lámina... no saben bien donde mirar. También susurran alguna respuesta o señalan algún elemento para ayudar al compañero que no sabe que más decir, pero básicamente se producen largos silencios delante de los alumnos de nivel bajo porque el resto de los miembros del grupo esperan a ver si dicen alguna frase sin tener que intervenir. En las grabaciones de salida, las miradas son simplemente para dar paso al siguiente compañero. También susurran respuestas para ayudar, aunque en 5ºB seleccionan: sólo ayudan a los de nivel bajo y dan tiempo a los alumnos que creen capaces de poder decir una frase, respetando sus silencios. Las preposiciones las han aprendido gesticulándolas con las manos y es un recurso que

usan en las grabaciones, aunque disminuye su uso en las de junio, cuando ya se sienten más seguros y no necesitan reforzar su respuesta. Por su lado, los alumnos de sexto usan pocas estrategias de interacción durante las grabaciones porque saben que es un examen y que cada uno debe hacerlo por sí mismo. En las grabaciones de inicio, hay pocas estrategias: algún susurro o señalan algún elemento a alumnos de nivel bajo o muy bajo. Suelen mirar fijamente a la lámina para evitar contacto visual con la cámara. En las grabaciones de salida, las miradas entre ellos son para darse el turno, ayudan a alumnos de nivel más bajo susurrando la respuesta o señalando elementos y avisan cuando un compañero repite un elemento ya mencionado. En sexto usan menos la gesticulación de las preposiciones, aunque alumnos con más dificultades las llegan a usar en la grabación de salida.

La creatividad y la complejidad, tanto sintáctica como léxica, han aumentado considerablemente en junio. Cada clase partió de su propia realidad y las evoluciones han sido diferentes. 5°B y 6°A fueron más creativos y usaron estructuras sintácticas más complejas en las grabaciones de inicio que sus clases paralelas. En 5°A, todos los miembros del grupo usaban una misma estructura sintáctica simple; si el primero la decía mal, el resto hacía lo mismo. En 5°B, los grupos usan más de una estructura sintáctica y, además, incluyen adjetivos calificativos y numerales que acompañan al nombre y usan preposiciones. En 6°B, usan una única estructura sintáctica y sólo dos grupos incluyen algún adjetivo. En 6°A, por el contrario, la mayoría de grupos usan variedad de estructuras sintácticas -entre 3 y 5-, usan preposiciones, usan adjetivos calificativos y numerales y usan el *present continuous*. En las grabaciones de salida, hay un aumento significativo de la creatividad y de la complejidad por parte de las cuatro clases, aunque la evolución ha sido acorde a su propio punto de partida. Los dos quintos usan diferentes estructuras sintácticas, adjetivos de varias clases -calificativos, numerales, cuantitativos-, alguna comparación, algún posesivo, gran variedad de preposiciones e incorporan más de un elemento en el sujeto. Asimismo los errores en el uso del singular y el plural así como el uso de “*it's*” por “*is*” se reducen a la mitad. 5°B, además, usa el *present continuous*, alguna *phrasal verb*, incluye más de un elemento en el sujeto y, en ocasiones, combinan dos adjetivos delante del sustantivo. Los dos sextos usan adjetivos -calificativos, numerales y cuantitativos-, variedad de preposiciones, usan algún posesivo, combinan dos y hasta tres adjetivos delante del sustantivo, agrupan las frases y/o elementos por temática o por su posición en la lámina, usan “*has got*” y el *present continuous*, hay menos errores de “*is*” por “*are*” y viceversa y muchos de ellos se reparan. Usan más estructuras sintácticas distintas: en 6°A, todos los grupos usan entre 4 y 5; en 6°B, 4 grupos usan entre 4 y 5 mientras que los otros dos siguen usando básicamente una, como en la grabación de octubre. 6°A, además, incluye presentación al principio de sus frases -aunque a veces la estructura resultante es incorrecta porque colocan el complemento

circunstancial en primera posición-, incluyen tres elementos en el sujeto, usan pronombres o adjetivos determinativos *-other, the other, the first-* y describen acciones sobre los elementos dibujados en la lámina. La variedad y la complejidad léxica aumenta en las grabaciones de salida de todas las clases. Los alumnos de sexto se arriesgan más con el vocabulario y a veces se equivocan, pero es importante que se atrevan a hacer nuevas combinaciones o a probar nuevas palabras para ir mejorando sus competencias.

Hay una evolución en sexto remarcable. Los alumnos necesitan menos tiempo para hacer las exposiciones orales sobre la lámina porque tienen más confianza en ellos mismos, tienen más fluidez y no se sienten intimidados por hablar delante de sus compañeros o de una cámara. Asimismo son capaces de incluir varios elementos dentro de una misma frase sea en el sujeto o en el predicado. A menudo estos elementos incluidos tienen relación temática o de posición entre ellos, lo cual significa que son capaces de agrupar. A finales de quinto algún alumno llega a incluir dos o tres elementos en el sujeto, pero es en sexto cuando son capaces de hacer estas asociaciones. Por su lado, los errores de léxico aumentan cuando intervienen más aunque la tipología es diferente: hay más errores porque arriesgan más y usan palabras con alguna relación temática. Los errores en la pronunciación disminuyen en la mayoría de las clases. Las reparaciones realizadas en sexto denotan que van mejorando sus intervenciones ya que, además de reparar, amplían las frases aportando más elementos que hacen aumentar la complejidad y perfección de sus intervenciones. La fluidez mejora en todas las clases desde inicio a final de curso: se sienten más seguros de sí mismos, hablan con un volumen adecuado, no se sienten intimidados por la cámara y no sienten vergüenza al usar la lengua inglesa oral delante de sus compañeros. Hay pocas estrategias de interacción durante las grabaciones, porque los alumnos saben que es un examen y prefieren ayudar mientras se preparan la exposición oral. Aun así, en ocasiones susurran la respuesta a compañeros que no la saben, especialmente de nivel bajo, o señalan objetos en la lámina que aún no se han dicho. Ayudan más a los de nivel más bajo porque los que tienen más nivel son capaces de buscar otros recursos: cambiar el elemento, reparar, etc. Las miradas en las grabaciones de inicio, sobre todo en las de quinto, muestran que están nerviosos y que no saben donde mirar ni donde colocarse cuando no intervienen. En las grabaciones de salida, las miradas son para darse el turno y, en alguna ocasión en sexto, para buscar aprobación de algún compañero. Hay mucha más creatividad en las grabaciones de salida: son capaces de decir más vocabulario, usar estructuras sintácticas más variadas y más complejas, usar adjetivos delante de los sustantivos y combinar hasta dos o tres de ellos, incluir varios elementos en el sujeto, entre otros. Mediante la creatividad, los alumnos van explorando nuevos campos y, a partir de los errores, van mejorando su competencia, algo muy

palpable en las grabaciones de junio de sexto. El hecho de equivocarme con los grupos de 6ºA en la grabación de octubre me ha proporcionado una nueva variable de estudio: si los grupos de trabajo son o no relevantes. Aunque los grupos usados en la grabación de inicio no eran los del juego, sí que eran heterogéneos, con alumnos de diferentes niveles de conocimiento de la lengua inglesa. De la primera a la segunda grabación con los grupos diferentes, hay una gran evolución: mejoran su participación y su fluidez, disminuyen los errores de léxico y, en parte, de pronunciación a la vez que aumentan las reparaciones, las estructuras sintácticas son más complejas, hay más variedad de léxico y hay más creatividad. Sin embargo, en la grabación de salida usan más frases y más elementos, hay menos alargamientos y menos golpes de voz, hay más creatividad -usan más adjetivos, frases más complejas y más descriptivas-, hay menos errores en el uso del singular y el plural, hay menos estrategias de interacción y, además, se muestran tranquilos y poco intimidados por la cámara. Los errores de léxico, los errores de pronunciación y las reparaciones se mantienen en ambas grabaciones de salida. Es cierto que una semana antes de hacer la segunda grabación habían hecho otra con los grupos diferentes, lo que podría contribuir a su mejora. Sin embargo, sí que creo que el hecho de trabajar con un mismo grupo contribuye a mejorar el producto final porque hay más complicidad, ya se conocen, ya saben que necesidades tiene el otro y con una simple mirada se entienden. No todos los grupos han funcionado igual de bien, pero me parece interesante que tengan que ir resolviendo pequeños problemas que les vayan surgiendo porque eso les hace crecer como personas y como grupo.

### **6.2.3. Resultados de los cuestionarios**

Los cuestionarios realizados a los alumnos incluían un total de ocho preguntas: cuatro cerradas -aunque podían incluir comentarios- y cuatro abiertas -que debían contestar y justificar. Precisamente, los comentarios realizados en las preguntas cerradas y las justificaciones en las abiertas son los que han permitido interpretar mejor los resultados. A partir de los comentarios de las cuatro primeras preguntas, nos dimos cuenta de que los criterios que tiene un niño para escoger una opción u otra son diferentes a los que tendría un adulto. Por ejemplo, escogían la opción “bastante” aunque el comentario que hacían era muy bueno. Por eso creemos que hay una línea divisoria muy fina entre las respuestas “mucho” y “bastante”, y la opción escogida no siempre se corresponde a lo que de verdad quería reflejar el alumno.

La gran mayoría de alumnos de las cuatro clases admiten que el juego les gusta “mucho” o “bastante” y lo corroboran con sus comentarios, especialmente los alumnos de quinto que admiten que es muy divertido, que han perdido la vergüenza y que han aprendido a través de juegos. Seis alumnos de quinto y cinco de sexto han escogido la opción “un poco”, aunque no incluyen



comentarios y es difícil extrapolar conclusiones. Cabe destacar que ningún estudiante ha escogido la última opción, “nada”, lo cual nos indica que a todos les ha gustado el juego en mayor o menor medida.

De nuevo, la gran mayoría de alumnos de las cuatro clases admiten que han aprendido “mucho” o “bastante”. Con sus comentarios, nos damos cuenta de que han analizado diversos aspectos relacionados con el aprendizaje. Algunos admiten que han aprendido vocabulario nuevo o que han aprendido a decir más detalles, es decir, a decir frases más complejas. Otros admiten que han aprendido a decir las frases más rápido, que han perdido la vergüenza a hablar en público y que se sienten más seguros de ellos mismos. Otros reconocen que han aprendido a trabajar en grupo o que lo han hecho gracias a la ayuda de sus compañeros. Un total de nueve alumnos de quinto, cinco en una clase y cuatro en la otra, han escogido la opción “un poco”. Hay un sólo comentario y es la propia alumna que reconoce que ha aprendido poco porque no se ha esforzado demasiado, es decir, que sus resultados hubieran mejorado con más interés por su parte. En un sexto, todos los alumnos han escogido alguna de las dos primeras opciones; en el otro sexto, siete personas escogieron “un poco”. En un principio, nos sorprendieron los resultados porque representaban casi el 30% de los estudiantes de esa clase. Sin embargo, un comentario nos hizo considerar el porqué de esta elección. Un alumno reconoce que es más un repaso y que ha aprendido pocas cosas nuevas en relación al juego de los agentes que realizaron el año pasado. El juego planteado en sexto pretende afianzar el vocabulario ya aprendido, ampliarlo un poco y, sobre todo, fomentar la creatividad y la complejidad de las estructuras sintácticas, hechos que se ponen de manifiesto en el comentario mencionado.

Respecto a la comodidad que sienten cuando hacen las exposiciones orales, hay algunas diferencias según las clases. Por un lado, la mayoría de alumnos han escogido las opciones “bastante” o “un poco”, respuestas que complementan con sus comentarios en los cuales vuelven a manifestar que sienten vergüenza al hablar en público, que se ponen nerviosos y que no siempre lo hacen tan bien como querrían, aunque muchos reconocen que han aprendido a superar su timidez y que han ido perdiendo la vergüenza a lo largo del curso. Por otro lado, el 35% de los alumnos de 5ºB -clase en la cual había alumnos de nivel muy alto- dicen que se sienten muy cómodos con las presentaciones orales porque ahora “van más ligeros” y porque son divertidas.

A la mayoría de aprendices de las cuatro clases les gusta “mucho” trabajar en grupo porque se pueden ayudar entre ellos, pueden estar con sus amigos y pueden trabajar en equipo. Una minoría ha escogido “bastante” o “un poco” porque reconocen que en sus grupos ha habido diferencias, es decir, que no todos han trabajado del mismo modo. Las quejas vienen de los alumnos que sí que estudiaban y querían hacerlo bien pero no siempre podían por culpa de los compañeros de grupo

que no habían trabajado lo suficiente o no tenían el mismo interés. A lo largo del curso, hubo grupos que supieron adaptarse, lograron superar sus diferencias y terminaron el curso ayudándose los unos a los otros. Otros grupos arrastraron problemas hasta el final, pero los criterios de evaluación ya tienen en cuenta estas posibles diferencias y por eso se evalúa al grupo por un lado -consiguiendo piezas del rompecabezas, puntos extra, avances y a cada individuo por el otro -obteniendo puntuaciones individuales. Si como grupo se hace la presentación oral correctamente o se supera la prueba, se obtiene el beneficio independientemente de si se ha obtenido gracias a todos los miembros o a la mayoría de ellos, es decir, no se penaliza a un grupo porque uno de ellos no haya estudiado; se recompensa el resultado final como grupo.

Cuando se les preguntó sobre lo que más les había gustado, los comentarios estuvieron relacionados tanto con las dinámicas de los juegos como con las dinámicas de clase. Referente a las dinámicas de los juegos, los alumnos de quinto manifestaron que les gustaron las actividades planteadas relacionadas con los monstruos así como la manera de presentar las misiones. Los alumnos de sexto dijeron que les gustaron la mayoría de las pruebas que tuvieron que realizar porque fueron variadas y divertidas, así como la manera de obtener puntos mediante el lanzamiento de chapas. Referente a las dinámicas de aula, ambos niveles expusieron que les gustaba trabajar en grupos e, incluso, hacer exposiciones orales. Los estudiantes de sexto, además, manifestaron que les gustó aprender y, sobre todo, hacerlo bien. La recompensa del trabajo bien hecho es tener la oportunidad de hacer más trabajo bien hecho, es decir, cuando los alumnos lo hacen bien y ven su recompensa, tienen más ganas de seguir haciéndolo bien.

Lo que menos ha gustado en ambos niveles han sido las exposiciones orales porque les da vergüenza hablar en público y porque, a veces, les hubiera gustado tener más tiempo para prepararlas. Algún alumno de sexto propone realizar las presentaciones orales dentro de los propios grupos, sin tener que exponerse al resto de la clase. Aprendices de ambos niveles manifiestan que no les gusta cuando se esfuerzan y no se cumplen sus expectativas porque se olvidan o no consiguen superar la prueba satisfactoriamente. El resto de comentarios han sido diferentes dependiendo del nivel. En quinto, ha habido varias quejas sobre los grupos porque no les gustan los compañeros que no estudian o molestan, no les gusta cuando los compañeros se enfadan o preferirían escoger ellos los grupos. A principio de curso, escogieron una pareja y se intentó que ellos mismos hicieran los grupos, aunque en alguna ocasión la investigadora tuvo que acabar juntando algunas parejas que no pertenecían a ningún grupo. Supongo que son los alumnos de estos grupos los que se han quejado ya que la gran mayoría escogieron a los miembros de sus grupos. En sexto, no les han gustado algunas pruebas concretas ni tampoco les ha gustado tener que retroceder

cuando era su turno y no superaban la prueba. Algunos alumnos se enfadaban cuando ocurría, hecho que demuestra que el juego les importa y quieren hacerlo bien. Finalmente, doce alumnos de quinto y cinco de sexto han dicho que les ha gustado todo. El porcentaje es mayor en quinto aunque no sabemos los motivos. Podría ser porque el juego de los agentes les gusta más -los alumnos de sexto hacían numerosas referencias al mismo- o bien podría ser porque la capacidad crítica aumenta con la edad y los alumnos de quinto son más conformistas.

Cuando se les preguntó si preferían la sesión de juego o las sesiones de libro, la inmensa mayoría optó por el juego. Los alumnos de quinto comentaron que preferían la propuesta didáctica planteada porque aprendían, se divertían y trabajaban en grupo. Los de sexto añadieron además que aprendían jugando, que no tenían la sensación de trabajar tanto, que se relacionaban con sus compañeros, que se ayudaban unos a otros y que podían practicar lo que ya sabían. Un total de cinco alumnos, 2 de quinto y tres de un sexto, optaron por ambas opciones porque también les gustaba lo que hacíamos en la sesión de libro. Un único alumno de quinto optó por el libro porque tenía la sensación que aprendía más. Cuatro alumnos de una misma clase de sexto optaron igualmente por esta opción; al principio me sorprendió esta elección aunque profundicé en sus cuestionarios para intentar entenderlo. Uno comentó que le parecía infantil y otro que tenía la sensación de aprender más con el libro, aunque el resto de comentarios de las preguntas fueron positivos. Los otros dos eran alumnos de nivel muy bajo a los que no les gustaba hacer presentaciones orales porque su nivel quedaba expuesto al resto de compañeros.

En la última pregunta podían proponer cambios. Más de la mitad de los alumnos de quinto y un 36% de los alumnos de sexto no cambiarían nada porque ya les gustaba el juego tal y como estaba planteado. Tres estudiantes de quinto y seis de sexto proponen cambiar las exposiciones orales; la mayoría no especifican que modificarían exactamente y los que lo hacen dicen que las reducirían. Estos resultados dejan ver que, pese a la vergüenza que les produce hablar en público, son conscientes de la necesidad de hacer presentaciones orales usando frases en inglés para mejorar su competencia oral. Siete aprendices de quinto y cinco de sexto preferirían escoger ellos los grupos; algo que hicieron aunque no siempre fue posible por problemas de logística. Algunos alumnos de sexto proponen cambiar alguna prueba concreta que no les gustó demasiado. Llamen la atención otro tipo de comentarios positivos. Varios alumnos de ambos niveles proponen más sesiones de juego a la semana y dos alumnos de quinto cambiarían su actitud estudiando más y prestando más atención. Los cambios que proponen son únicamente pequeños matices lo cual nos lleva a pensar que las propuestas didácticas planteadas les han gustado y han aprendido.

Con los resultados obtenidos a través de los cuestionarios, podemos afirmar que las propuestas didácticas planteadas son adecuadas a su edad, divertidas y enriquecedoras. Los alumnos sienten que han aprendido y que lo han hecho de una manera divertida, cooperando con sus compañeros y superando la timidez y la vergüenza a hablar en público. Pese a los resultados de la tercera pregunta en los cuales manifestaban no sentirse del todo cómodos con las presentaciones orales, el hecho de que prácticamente ningún alumno las cambiaría denota que son conscientes de la necesidad de hablar en público y en lengua inglesa para mejorar su competencia oral en la lengua meta, atendiendo a una correcta pronunciación, a una mejor fluidez, a un aumento de la creatividad y a un aumento de la complejidad sintáctica y léxica. Asimismo, la gran mayoría de los alumnos prefería la sesión de juego frente a las del libro e incluso hubo algunos alumnos que proponían hacer más sesiones de juego y menos de libro. Eduard Punset, como divulgador científico, afirma que hay que conciliar entretenimiento y conocimiento. Estoy de acuerdo con esta afirmación y creo que las propuestas didácticas planteadas y analizadas la respaldan: Los alumnos aprenden más cuando se divierten haciéndolo.

### **6.3. TRIANGULACIÓN DE DATOS**

En este apartado, vamos a triangular los resultados obtenidos a partir de los tres instrumentos de recogida de datos teniendo en cuenta los objetivos didácticos y los objetivos específicos planteados en ambas propuestas junto con el enfoque oral<sup>88</sup> descrito en el marco teórico.

Para llevar a cabo esta triangulación, nos vamos a centrar en tres aspectos: el funcionamiento de las propuestas didácticas, el cumplimiento de los objetivos didácticos a través del enfoque oral, y el aprendizaje y la adquisición de la competencia comunicativa oral.

Dentro del funcionamiento de las propuestas didácticas, vamos a valorar el desarrollo de las propias propuestas teniendo en cuenta tanto la percepción de la investigadora como la de los alumnos.

Respecto al cumplimiento de los objetivos didácticos a través del enfoque oral, vamos a centrarnos en el aprendizaje de la lengua oral mediante tareas y en el trabajo en grupo como dinámica de aula.

Finalmente, vamos a valorar el aprendizaje y la adquisición de la competencia comunicativa oral en referencia a la pronunciación y a la creatividad.

---

88 Véase el apartado 2.3.3.

### 6.3.1. Funcionamiento de las propuestas didácticas

Basándonos en los dos primeros apartados del diario de aula, podemos afirmar que ambas propuestas didácticas se han desarrollado según lo previsto. Las dificultades de falta de tiempo por la diferencia horaria en las sesiones de una clase u otra se han podido solventar usando parte de las sesiones de libro, en el caso de quinto, o realizando menos pruebas, en el caso de sexto. Asimismo, la propia flexibilidad de las propuestas ha permitido adaptar las mismas a la realidad presente en el aula, dejando más tiempo de preparación en la clase a aquellos alumnos que no estudiaban en casa. Esta flexibilidad también ha permitido adaptar el nivel de exigencia al propio nivel de los alumnos, atendiendo así a la diversidad. A los alumnos de nivel más bajo se les exigía memorizar menos vocabulario y/o usar frases más sencillas en sus exposiciones orales. Por el contrario, a los alumnos de nivel más alto se les exigía estructuras sintácticas cada vez más complejas, fomentando así la creatividad. Estas observaciones quedan corroboradas al comparar las grabaciones de inicio y de salida. Desde octubre hasta junio, hemos observado una gran mejora de la competencia oral por parte de la mayoría de los alumnos. Han mejorado su pronunciación y su fluidez, han usado más vocabulario, han sido capaces de aplicar los conocimientos previos a las nuevas situaciones de comunicación oral y han aprendido a usar diferentes estructuras sintácticas cada vez más complejas. Otro punto a destacar es el aumento en la reparación de sus propios errores, hecho muy importante en el proceso de aprendizaje de la competencia oral. Cuando un alumno es consciente de su error y, además, lo puede reparar, significa que está encaminando el proceso de aprendizaje hacia la adquisición del mismo.

En el tercer apartado del diario de aula, queda patente la percepción que tiene la investigadora sobre el desarrollo de las sesiones y de las propuestas didácticas. El hecho de haber podido realizar lo previsto en la mayoría de las sesiones apoya la viabilidad de ambos juegos en el contexto educativo actual y como es posible hacer frente a las adversidades que puedan aparecer. La investigadora es consciente de su papel mediador como maestra, siendo planificadora, asesora, suministradora de *input* y evaluadora, y, sobre todo, promoviendo valores educativos. En el diario de aula, se observa su preocupación frente a faltas de disciplina o al poco interés por estudiar de algunos alumnos. En este sentido, se ha preocupado por motivar a los alumnos e intentar que todos dieran lo mejor de ellos mismos, adaptándose a las necesidades particulares y a las grupales para conseguir mejores resultados. A principio de curso costó que los alumnos de sexto estuvieran en silencio para escuchar las explicaciones de las diversas pruebas aunque, curiosamente, hablaban sobre el juego. Algunos seguían preparando la prueba cuando ya había acabado el tiempo, otros comentaban la “jugada”, etc. La investigadora está satisfecha con el grado de implicación de los diferentes grupos de cada

clase. Una minoría de grupos tuvieron problemas de relación básicamente porque había alumnos que no estudiaban o no participaban adecuadamente de las actividades pero se intentaron solucionar a medida que aparecían, hablando con los sujetos implicados e intentando llegar a consensos. Varios de ellos cambiaron la actitud y los problemas grupales se acabaron. La mayoría de grupos trabajaron en equipo y se ayudaron unos a otros para ir superando las adversidades. La investigadora valora muy positivamente el trabajo en grupo realizado por los alumnos y los resultados finales obtenidos. Durante el curso escolar, los resultados de algunas pruebas, especialmente de sexto, no fueron los deseados; cuando la mayoría de grupos no conseguían superar una prueba, la investigadora, como maestra, estudiaba los posibles porqués para intentar buscar soluciones. Por ejemplo, si no dominaban el vocabulario se volvía a trabajar; si no entendían lo que tenían que hacer se repetía una prueba similar y se intentaba gesticular más o usar soporte visual. Otro aspecto que agradó a la investigadora fue que algunos alumnos se enfadaban; no le gustó el hecho de que se enfadaran, sino el porqué lo hacían. Algunos se enfadaban cuando no conseguían todas las piezas posibles del rompecabezas o cuando no superaban una prueba y debían retroceder; otros se enfadaban porque algún compañero de grupo no trabajaba lo suficiente y eso afectaba al rendimiento de todo el grupo. Estos enfados demuestran que el juego les importaba y que se preocupaban por hacerlo bien e ir progresando. Como auto-crítica, la investigadora usó el juego *“The castle adventure”* con seis grupos cuando lo máximo habían sido cuatro y, en ocasiones, se encontró que le faltaba material para realizar la actividad, teniendo que improvisar y sintiéndose muy mal por la falta de previsión.

Finalmente, hablaremos de la percepción de los alumnos respecto a los juegos que realizaron a partir de anécdotas y comentarios recogidos en el diario de aula y, sobre todo, de los cuestionarios realizados por ellos mismos. Después de analizar la respuesta escogida junto con los comentarios, nos dimos cuenta de que los niños no usan los mismos criterios que un adulto para escoger una u otra respuesta, en otras palabras, la línea que separa las respuestas es muy fina, especialmente entre “mucho” y “bastante” y, a veces, entre “bastante” y “un poco”. El 88,2% de los aprendices dijo que les gustó “mucho” o “bastante” el juego propuesto; el resto escogieron “un poco” aunque no matizaron su elección con comentarios. Este mismo porcentaje, un 88,2%, dijo que prefería la sesión de juego frente a las sesiones de libro. Si le sumamos el 6,4% que escogió ambas, resulta que un 94,6% de los alumnos está satisfecho con las propuestas didácticas. El 82,9% reconocieron haber aprendido “mucho” o “bastante”; el resto admitieron que “un poco”. A través de los comentarios, pudimos analizar esta elección. Algunos alumnos de sexto la escogieron porque tenían la sensación que no habían aprendido tanto vocabulario como en el curso anterior, con el juego de los agentes.

Algunos alumnos de quinto reconocían que habían aprendido “un poco” porque no se habían esforzado demasiado y eso era algo que debían cambiar. Mediante las presentaciones orales semanales, los alumnos son conscientes de su propio aprendizaje y se pueden autorregular. Respecto a si les gustaba trabajar en grupos de cuatro, el 90,3% manifestaron que les gustaba “mucho” o “bastante”; el resto escogieron “un poco” debido a algunas diferencias acaecidas en sus grupos. Cabe destacar que ningún alumno de ninguna clase escogió la opción “nada” en las tres preguntas comentadas, es decir, que, en mayor o menor grado, a todos les gustó el juego realizado, todos tuvieron la sensación de aprender y a todos les gustó trabajar en grupos de cuatro. Cuando se les preguntó si se sentían cómodos con las exposiciones orales, los porcentajes variaron: el 51,7% escogió “mucho” o “bastante”, el 41,8% escogió “un poco” y el 6,5% escogió “nada”. Muchos de ellos reconocen no sentirse cómodos por la timidez y la vergüenza que sienten al hablar delante de sus compañeros, aunque algunos admiten que el juego les ha ayudado a superarlas; algunos concretan que esa vergüenza se acentúa por el hecho de ser en inglés; otros matizan que no se sienten bien cuando han estudiado, los nervios los traicionan y se equivocan. Cabe destacar que, cuando se les propone que hagan propuestas de cambio, sólo un 9,7% admite que cambiaría o reduciría las exposiciones orales. Estos resultados nos hacen pensar que ven la necesidad de realizarlas asiduamente para mejorar su competencia oral. Al analizar los comentarios de los cuestionarios así como los comentarios incluidos en el diario de aula, descubrimos que los alumnos se mostraban satisfechos tanto con las dinámicas de aula como con las dinámicas de los juegos. Cuando hablamos de dinámicas de aula, nos referimos a las exposiciones orales y al agrupamiento. Como ya hemos visto, pocos cambiarían las exposiciones orales pese a no sentirse del todo cómodos con ellas ya que son una buena estrategia para mejorar la comunicación oral. Asimismo les gustó estar en grupos de cuatro porque se ayudaban entre ellos y se podían sentar con sus amigos. Cuando hablamos de dinámicas de juego, nos referimos a las misiones realizadas en quinto y a las pruebas realizadas en sexto. A los alumnos de quinto, les gustó todo lo referido a los monstruos y esperaban la sesión con gran entusiasmo, pese a reconocer que debían estudiar vocabulario a menudo. A los alumnos de sexto, les gustaron la mayoría de las pruebas realizadas y aceptaron el sistema de obtención de puntos, aunque no siempre les gustara. Cuando era su turno, lanzaban las chapas y avanzaban tantas casillas como puntos obtenidos. Si realizaban bien la prueba, avanzaban otra casilla; si no la realizaban bien, retrocedían lo avanzado. Esta última regla es la que les costó más de aceptar porque no les gustaba retroceder. También conseguían avanzar una casilla si acumulaban tres puntos extras, es decir, si realizaban tres pruebas correctamente. En definitiva, les gustaron ambos juegos, se divertieron realizando las tareas propuestas, tuvieron la

sensación de aprender a lo largo del curso, fueron superando su timidez a hablar en público y aprendieron a trabajar en grupo.

### **6.3.2. Cumplimiento de los objetivos didácticos a través del enfoque oral**

En este apartado, nos vamos a centrar en el grado de cumplimiento de los objetivos didácticos<sup>89</sup> que nos habíamos planteado conseguir a través de la realización de ambas propuestas así como el grado de cumplimiento de los objetivos específicos<sup>90</sup> de cada juego -“*Agents' game*” para quinto y “*The castle adventure*” para sexto teniendo en cuenta el enfoque oral<sup>91</sup> descrito en el marco teórico. Para ello, nos vamos a centrar en el aprendizaje de la lengua oral mediante tareas así como en el trabajo en grupos realizado.

#### **6.3.2.1. Aprendizaje de la lengua oral mediante tareas**

En ambas propuestas didácticas, los alumnos van realizando pequeñas tareas que forman parte de un gran proyecto final. Mediante las actividades que se desarrollan en cada sesión dedicada al juego, los aprendices van avanzando hacia la solución final, construyendo su propio aprendizaje para llegar a adquirir una mejor competencia en lengua inglesa oral.

Las tareas de quinto las llamamos “misiones” y las de sexto, “pruebas”. Creemos que, para los estudiantes, la palabra “tarea” tiene unas connotaciones negativas porque se asocia con trabajo, deber, obligación. La motivación es uno de los puntos claves para realizar cualquier aprendizaje. Cuando un alumno debe resolver misiones porque es un agente secreto o cuando debe superar pruebas para avanzar hacia un tesoro, la predisposición al aprendizaje es mucho mayor porque despierta un gran interés en él y quiere hacerlo bien para alcanzar la meta, como mencionan los propios aprendices en algunos de los comentarios de los cuestionarios.

Dentro de estas tareas -o misiones o pruebas- encontramos actividades de recepción, de producción, de interacción y de mediación que acompañan al estudiante a lo largo de su proceso de aprendizaje. Estos cuatro tipos de actividades se interrelacionan continuamente dentro del aula, promoviendo un desarrollo integral del alumno.

El maestro, tal y como se recoge en el diario de aula, es el mayor suministrador de *input* al inicio de las actividades cuando debe explicar a los alumnos lo que deben hacer. Este *input* suministrado es significativo, comprensible y de calidad. Es significativo porque está inmerso dentro de un gran proyecto y los aprendices tienen la necesidad de atender porque les interesa aquello que se les está

---

89 Véase el apartado 4.2.2.

90 Véanse los apartados 4.2.4.2.2. y 4.2.4.3.2

91 Véase el apartado 2.3.3.



explicando. Es comprensible porque se usan numerosas imágenes y se gesticula para explicar las diferentes actividades que siguen un hilo conductor que facilita esta comprensión. Es de calidad porque lo suministra el maestro y es un buen modelo a seguir.

Una vez explicada la actividad los alumnos deben interaccionar y mediar entre ellos para llegar a un consenso y poder realizar la tarea de manera satisfactoria. En las grabaciones puntuales<sup>92</sup> que la investigadora fue realizando a lo largo del curso, se observa como los alumnos interaccionan entre ellos y negocian significados. Esta negociación la realizan en su lengua materna aunque, a medida que avanza el curso, cada vez usan más la lengua inglesa al prepararse las diferentes actividades. El aula no es un contexto natural, pero los alumnos se relacionan como si lo fuera porque sienten la necesidad de hacerlo ya que lo que se les propone les atrae y necesitan negociar para seguir avanzando.

Mientras los grupos interaccionan y median, el maestro puede observarlos, guiarlos en el proceso y atender la diversidad si es necesario. Tal y como se describe en el diario de aula, ha habido actividades en las cuales el maestro se ha hecho cargo de los alumnos de nivel más bajo para que todos pudieran avanzar según sus posibilidades. Dos ejemplos son el juego “*Tic-tac-toe*” o el juego “*Who is who*”, en los cuales la profesora agrupó a los de nivel más bajo y jugó con ellos hasta que fueron capaces de hacerlo por ellos mismos.

Las actividades de producción han sido una constante a lo largo de la mayoría de las sesiones dedicadas al juego. Una vez contaban con el *input* necesario y habían interaccionado con sus compañeros de grupo era el momento de conocer que *output* eran capaces de producir. En el apartado anterior, hemos visto que sólo la mitad de los alumnos se sentían cómodos con las exposiciones orales pero, a su vez, reconocían la necesidad de realizar las mismas para mejorar su fluidez y perder la vergüenza a hablar en inglés delante de los compañeros. Asimismo, varios alumnos admitían que las presentaciones orales les habían ayudado a superar la timidez y que se sentían más seguros de sí mismos.

Otro punto importante dentro del enfoque oral es la evaluación, otra palabra que asusta a los estudiantes. A través de las tareas, se evalúa el aprendizaje, el proceso y el producto final. En ambas propuestas, la evaluación del aprendizaje y del proceso es continua y conjunta: se realizan evaluaciones individuales y grupales, tanto por parte del maestro como por parte del alumnado. Cada alumno es consciente en todo momento de su propio proceso de aprendizaje, es decir, de su propio esfuerzo y de su propio progreso. El hecho de que el 82,9% de los estudiantes hayan dicho en sus cuestionarios que tuvieron la sensación de haber aprendido mucho o bastante así lo ratifica.

---

92 Véase anexo 8 para grabaciones puntuales a lo largo del curso escolar.

Los alumnos de quinto tuvieron la sensación de haber aprendido mucho ya que debían memorizar vocabulario y estructuras sintácticas prácticamente cada semana; los de sexto tuvieron la sensación de haber consolidado lo aprendido en el curso anterior y de ser capaces de usar frases cada vez más complejas, tal y como se desprende de sus comentarios. A su vez, las diferencias acaecidas entre las grabaciones de inicio y las de salida nos confirman que efectivamente los alumnos han aprendido a través de los juegos. Las diferentes cuestiones que se valoraron al realizar el análisis de los resultados se desgranán en el apartado 6.3.3.

### **6.3.2.2. El trabajo en grupos**

El enfoque oral apuesta por la interacción constante tanto del maestro con los alumnos como de los alumnos entre sí. En este sentido, la distribución de los estudiantes dentro del aula es muy importante ya que debe propiciar y facilitar estas interacciones. Por este motivo, se apuesta por el trabajo en grupos y se recomienda que éstos sean de cuatro miembros heterogéneos.

El número elegido es importante. Cuando los grupos tienen cuatro miembros, permiten llevar a cabo actividades individuales, de pareja, de grupo e incluso de dos grupos. Asimismo, facilita el trato cara a cara tan importante para favorecer las interacciones e intercambios orales entre iguales. En el desarrollo de las sesiones del diario de aula, hemos podido observar que, aunque la mayoría de actividades propuestas son realizadas en grupos de cuatro, también hay algunas individuales, en parejas o junto con otro grupo y la distribución llevada a cabo posibilita cualquiera de estos agrupamientos. Los resultados obtenidos a través de los cuestionarios apoyan esta decisión: El 90,3% de los alumnos dijeron que les gustaba “mucho” o “bastante” estar en grupos de cuatro. Nadie escogió la opción “nada” y el 9,7% que optó por “un poco” fue porque habían surgido problemas dentro de su grupo, es decir, les gustaba trabajar en grupo pero hubieran preferido hacerlo con algunos compañeros distintos.

El enfoque oral también apuesta por los grupos heterogéneos. Si todos los alumnos tienen el mismo nivel, poco pueden avanzar. Sin embargo, cuando se mezclan alumnos de distintos niveles se apoyan unos a otros y se benefician mutuamente. Los de nivel alto pueden ayudar a los de nivel más bajo con los conocimientos sin limitarse a ellos mismos; por su lado, los de nivel más bajo pueden ayudar en otro tipo de destrezas. Pueden contribuir, por ejemplo, con sus dibujos o con su predisposición a salir voluntarios, como hemos analizado en el diario de aula especialmente de los alumnos de 5ºB. En los grupos heterogéneos, se crea una interdependencia positiva entre los miembros dado que cada uno de ellos tiene una responsabilidad individual que contribuye a la buena realización de la actividad propuesta al grupo, favoreciendo el crecimiento personal. En los

cuestionarios, ha habido algunas quejas sobre alumnos que no trabajaban lo suficiente dentro del grupo. La maestra, como asesora, ha tratado de solucionar estos problemas de la mejor manera posible, aunque no ha funcionado en el 100% de los casos. Por ejemplo, cuando se detectó que los alumnos de 5ºB de nivel muy bajo no estudiaban en casa, se dedicó un tiempo al inicio de cada sesión para que lo pudieran preparar allí; esta medida funcionó positivamente ya que algunos de estos alumnos se motivaron y empezaron a estudiar (si no lo hacían en casa, lo hacían en el recreo por voluntad propia).

Creemos que es mejor que los grupos los escojan ellos siguiendo unas directrices: deben haber niños y niñas y alumnado con diferentes niveles de conocimiento de la lengua inglesa. El profesor es el encargado de supervisar que se cumplan los requisitos y de hacer los arreglos necesarios. Algunos alumnos se quejaron, tal y como aparece en el diario de aula y en los cuestionarios, del grupo que les había tocado, tanto por la poca implicación de algunos de sus miembros como por las desavenencias a nivel de relación. El trabajo en grupo favorece la adquisición de mejores habilidades sociales ya que, por un lado, deben ayudar, saber pedir ayuda y/o dejarse ayudar y, por otro lado, deben respetar las opiniones de todos los miembros y valorarlas en beneficio del propio grupo y de la resolución satisfactoria de la actividad. Cuando se realizan en grupo tareas significativas en las que deben interaccionar, negociar y llegar a acuerdos, el alumnado aprende más porque han experimentado el proceso, han discutido sobre él y han pactado una solución. En definitiva, el trabajo grupal es una estrategia muy recomendada porque mejora los conocimientos individuales y los procesos mentales y, a su vez, su carácter social y actitudinal contribuye a la adquisición de habilidades sociales que les serán de gran utilidad a lo largo de su vida.

La investigadora tuvo un fallo en la grabación de inicio de 6ºA porque no grabó a los alumnos con los grupos de juego. En junio, tuvo que realizar dos grabaciones, una con los grupos usados en octubre y otra con los grupos de juego. Este error permitió añadir otra variable al análisis de los datos obtenidos: Analizar si los resultados mejoran cuando se trabaja con los mismos compañeros una sesión semanal a lo largo de todo el curso. Cuando analizamos las dos grabaciones de salida de esta clase, observamos diferencias significativas. Es cierto que habían realizado la misma exposición oral la semana anterior y podían estar más preparados, pero también es cierto que la segunda grabación se realizó durante la última semana de curso de unos alumnos que dejaban la escuela para empezar el instituto por lo que su interés por los estudios no era su prioridad. Las diferencias fueron notables. En primer lugar, dijeron más frases y más elementos, usaron frases más complejas, usaron más adjetivos y hubo más creatividad como por ejemplo con la descripción de situaciones representadas en la lámina. En segundo lugar, la fluidez mejoró al disminuir los

alargamientos de letras y los golpes de voz a la vez que se mostraron relajados y poco intimidados por la cámara; usaron menos estrategias de interacción porque ya se sentían seguros de ellos mismos. Finalmente, destacar que los errores de léxico, de pronunciación así como las reparaciones fueron las mismas en ambas grabaciones, aunque hubo un descenso en los errores de uso del singular y del plural, tanto de sustantivos como de verbos. Después de analizar todos estos datos, hemos llegado a la conclusión de que los resultados mejoran cuando se trabaja asiduamente con los mismos compañeros porque ya se conocen, saben lo que pueden aportar al grupo y hay más complicidad con lo cual el tiempo de preparación es menor y los resultados son mejores. A la vista de los resultados, creemos que es bueno que trabajen una sesión semanal con un mismo grupo, aunque también creemos que es bueno trabajar con diferentes compañeros para conocer diferentes maneras de trabajar y establecer relaciones diferentes. En este sentido, los grupos de juego son diferentes en quinto y en sexto, es decir, los cuatro alumnos que estuvieron juntos en el juego de los agentes no pueden coincidir en el grupo de juego de “*The castle adventure*”. Asimismo, en las sesiones dedicadas al libro también se trabaja en grupos heterogéneos de cuatro miembros que van variando cada dos meses aproximadamente. Con esta metodología se pretende que al finalizar sexto, todos los estudiantes hayan tenido la oportunidad de trabajar con todos y cada uno de sus compañeros durante algún tiempo.

### **6.3.3. El aprendizaje y la adquisición de la competencia comunicativa oral**

En este apartado vamos a considerar los resultados analizados a partir de las grabaciones centrándonos en tres bloques diferenciados. Primeramente, nos centraremos en aquellos aspectos referidos a la lengua oral como pueden ser la pronunciación, la fluidez, las reparaciones. Seguidamente, nos centraremos en aquellos aspectos más relacionados con el funcionamiento de la lengua como la gramática, el léxico, la creatividad. Finalmente, nos centraremos en aspectos de tipo estratégico como las estrategias de interacción y el lenguaje corporal.

En primer lugar, nos centraremos en aquellos aspectos que consideramos propios -aunque no únicos- de la lengua oral como la pronunciación, las reparaciones y la fluidez. En el enfoque oral, como ya hemos visto, no se enseñan los sonidos aisladamente sino que los alumnos aprenden la pronunciación de las palabras incluyéndolas dentro de frases. No ponemos el énfasis en la dicción, en los sonidos concretos, sino que permitimos que los alumnos escriban las palabras como a ellos les “suenan”, es decir, usan su propio código escrito para poder memorizarlas dentro de un contexto, el de la frase. Al trabajar de esta manera, estamos trabajando los fenómenos

suprasegmentales<sup>93</sup> que organizan los sonidos dentro del discurso, tales como el acento, el ritmo y la entonación.

En las grabaciones analizamos cada uno de los aspectos que conforman la lengua oral de manera independiente para darles un sentido dentro del conjunto. Así, analizamos los errores en la pronunciación de las palabras para poder extrapolar los fallos más comunes e intentar solventarlos. En las grabaciones de inicio de 5ºA, todos los grupos pronunciaron palabras a “la española”, es decir, tal y como se leerían en español [-ruber], [tomato]. Los de 5ºB, con alumnos de nivel muy alto, además de pronunciar tal y como se escribía, también ensordecieron los finales *-dog-* y pronunciaron algunas palabras de diversas maneras. El hecho de ensordecir los finales sonoros es algo que se hace en lengua catalana; es necesario trabajarlo reiteradamente en el aula porque los aprendices no lo hacen espontáneamente. Varios grupos pronunciaron una misma palabra de diversas maneras *-cupboard, open-*; este hecho nos demuestra que los estudiantes tienen su propia interlengua y prueban diversas pronunciaciones que puedan corresponderse con los conocimientos de la lengua que ellos tienen para ver si alguna es la adecuada. Los alumnos de 5ºB lo hicieron en las grabaciones de inicio, pero los de 5ºA no lo hicieron hasta las de salida, lo que vuelve a confirmar que el nivel de 5ºB era superior. En las grabaciones de salida de ambos grupos, algunos aprendices ya eran capaces de acercarse a la pronunciación más nativa, especialmente con el sonido de las letras “t” o “r”. Los alumnos de sexto cometieron más errores de pronunciación en las grabaciones de salida porque dijeron más frases y más elementos; cabe recordar que las de inicio fueron muy breves. La tipología de los errores fue la misma en ambas grabaciones y en ambos grupos. Prácticamente no encontramos ningún ensordecimiento final y los errores son por pronunciar tal y como se escribe o bien por asimilar pronunciaciones parecidas como por ejemplo usar la pronunciación de “*mouth*” para “*mouse*” o la de “*teacher*” para “*T-shirt*”. Este último error nos muestra que la interlengua de los alumnos de sexto es distinta a la de los de quinto; vemos que intentan acercarse a la pronunciación correcta a través de palabras que les son afines.

Las reparaciones también son muy significativas porque un alumno que es capaz de reparar es consciente de que ha cometido un error y quiere arreglarlo. La tipología de los errores reparados nos muestra nuevamente la diferencia entre la interlengua de los estudiantes de quinto y de sexto. Los alumnos de 5ºA repararon menos en las grabaciones de inicio y algunas de ellas no eran correctas -de 17 reparaciones realizadas, sólo 12 eran correctas-. En la mayoría de ellas se repararon las preposiciones, que era lo que más conocían. En junio repararon 21 veces y 16 fueron correctas. En esta ocasión, además de reparar preposiciones, corrigieron el uso del singular y el plural, palabras

---

93 Véase el apartado 2.2.1.

de vocabulario e inicio de frases. Cabe destacar que las reparaciones fueron realizadas siempre por alumnos de nivel alto. Los estudiantes de 5ºB partían con un nivel más alto. En las grabaciones de octubre, repararon 21 veces y 20 fueron correctas. Corrigieron inicios de frases, palabras de vocabulario, determinantes, preposiciones y pronunciación. En junio repararon 22 veces, todas correctas, y, además de preposiciones y vocabulario, también corrigieron el uso del singular y el plural. En la primera grabación, sólo repararon aprendices de nivel alto, mientras que en la segunda lo hicieron estudiantes de todos los niveles. En las grabaciones de inicio de sexto, hubo pocas reparaciones, 10 por parte de 6ºA -dos de las cuales no eran necesarias- y 5 por parte de 6ºB. En las de salida hubo muchísimas más, 27 y 42 respectivamente. En ambas clases, se repararon errores de preposiciones, inicio de frases, verbos, palabras de vocabulario, uso del singular y el plural y pronunciación. Además, en ocasiones repararon para añadir adjetivos que modificaran a los sustantivos y, en el caso de 6ºA, también repararon para crear estructuras sintácticas más complejas. Como se puede observar, el número de reparaciones es mayor en sexto porque son más conscientes de los errores que cometen, reparan alumnos de todos los niveles y corrigen ampliando detalles para crear frases más sofisticadas, contribuyendo así a mejorar la capacidad de comunicación oral.

El análisis de los alargamientos de letras, las repeticiones, las pausas dentro de las frases y los silencios entre las intervenciones, así como el número de frases -y elementos en el caso de sexto- y el tiempo invertido en decirlas nos ha permitido determinar el grado de fluidez oral de los alumnos. En las grabaciones de inicio de 5ºA, hablaban a golpes de voz, en ocasiones alargaban las vocales de los determinantes “*the*” y “*a*”, repetían el inicio de las frases y se produjeron silencios dentro de las intervenciones y entre ellas. En 5ºB, los alumnos de nivel más bajo fueron los que hablaban a golpes de voz y los que produjeron largos silencios dentro de las frases y antes de su turno; los de nivel más alto, suplieron estos silencios alargando las vocales y repitiendo el inicio o las partes centrales de las frases. Las grabaciones de salida son parecidas a nivel de fluidez en ambas clases. En octubre hablaban palabra a palabra; en junio hablan a fragmentos, es decir, los golpes de voz son después de decir varias palabras. La mayoría de los silencios dentro de las frases son sustituidos por alargamientos de vocales o repeticiones. Sin embargo, cuando se produce un silencio dentro de una intervención, los compañeros le susurran la respuesta; en el caso de 5ºB, si creen que el alumno será capaz de decirlo, le permiten el silencio y le dejan su tiempo, es decir, sólo ayudan a los de nivel muy bajo que saben que no podrán hacerlo por sí mismos. Los silencios entre las intervenciones aparecen a partir de la mitad del discurso, cuando cada vez tienen menos elementos que decir y necesitan más tiempo para encontrar algo en la lámina. En las grabaciones de salida de quinto, todos los grupos dijeron más frases en el mismo tiempo o en un tiempo menor, mostrando así una mayor

fluidez. En las grabaciones de inicio de 6<sup>º</sup>A, seis alumnos muestran una buena fluidez. El resto hablan a fragmentos, alargan letras -no sólo vocales-, usan muletillas y repiten fragmentos. Hay pocos silencios porque las intervenciones son breves. Las grabaciones de 6<sup>º</sup>B de octubre son tan breves que apenas dejan posibilidad de analizar la fluidez. Aparecen algunos golpes de voz y algunas repeticiones. En las grabaciones de salida de ambas clases, hay pocos golpes de voz y pocas repeticiones. Cuando no saben que decir no se producen silencios sino que alargan letras y usan muletillas. Los silencios entre intervenciones sólo aparecen, en algunos casos, a partir de la mitad de las grabaciones y, entre otros casos, al final. Estos silencios son breves y se producen cuando les cuesta encontrar más elementos con los que hacer frases en la lámina. En junio, invierten más tiempo en las grabaciones pero son capaces de decir un número mucho mayor de frases y de elementos. Ambas clases muestran una buena fluidez en las grabaciones de salida.

En segundo lugar, nos vamos a centrar en aquellos aspectos más relacionados con el funcionamiento de la lengua como el léxico, la gramática y la creatividad. El enfoque oral propone usar el vocabulario significativamente y dentro de frases porque es así como hablamos una lengua. Aprender palabras de vocabulario aisladamente no se corresponde con la realidad de una conversación en la que usamos estructuras sintácticas para expresar nuestras opiniones, deseos, etc. Las propuestas didácticas diseñadas pretenden fomentar el uso de frases dentro de contextos significativos y reales, especialmente con la ayuda de imágenes. La propuesta de quinto es más dirigida: va enseñando vocabulario y diversas estructuras sintácticas a lo largo del curso con el hilo conductor de los monstruos. La propuesta de sexto apuesta por la creatividad: los alumnos aprenden poco vocabulario nuevo aunque deben hacer uso de los conocimientos adquiridos en los años anteriores y ampliarlos con bastante libertad. Se pretende que a lo largo del curso vayan usando estructuras sintácticas cada vez más complejas que permitan asentar una buena base de la lengua inglesa oral.

La lámina usada para las grabaciones de inicio y de salida incluía muchos elementos que se trabajan con el juego de los agentes, por lo que en las primeras grabaciones de quinto hay poca variedad léxica y se producen errores. Los alumnos de nivel muy bajo de 5<sup>º</sup>B inventaban palabras a “la inglesa” -como “*tiz*” por “*tiza*”-, las decían en español -como “*gallina*” por “*turkey*”- o no decían nada. En junio ambas clases cometen más errores de léxico aunque también usan mucho más vocabulario que en octubre. Aunque hay alumnos de nivel bajo que siguen inventándose palabras, la mayoría de errores se producen por confusión en la palabra porque habitualmente se usa en clase con otro sentido -como “*sunny*” en lugar de “*sun*” o “*o'clock*” en lugar de “*clock*”-, por similitud con el objeto -como “*desk*” por “*cupboard*” o “*book*” por “*notebook*”, o por su cercanía al español

-como “*market*” por “marco de la puerta” o “*paper*” por “papelera”. Creo que en ocasiones usan estas palabras para no quedarse en silencio y como parte de su propia interlengua, probando nuevas posibilidades. Los errores de sexto son similares en ambas grabaciones. Se producen más en las de salida porque usan más elementos y experimentan más con las posibilidades. Encontramos errores por confusión con palabras similares usadas en clase con otro significado -como “*sunny*” en lugar de “*sun*” o “*o'clock*” en lugar de “*clock*”- y por similitud con el objeto o el sujeto -como “*wardrobe*” por “*cupboard*”, “*she*” por “*girl*” o “*persons*” por “*people*”. El léxico usado por los alumnos de sexto es mucho más amplio y más sofisticado, incluyendo palabras como “*ground*”, “*blonde*”. Sorprende los numerosos errores que aparecen en las grabaciones de salida de 6ºB con las preposiciones, especialmente el uso de “*in*” por “*on*”, algo que deberían tener muy asimilado.

Si nos centramos en las estructuras sintácticas, vemos que los alumnos de 5ºA usan un sólo tipo en las grabaciones de inicio, son muy sencillas y presentan numerosos errores, sobre todo en el uso de los verbos. Los alumnos de 5ºB usan hasta tres estructuras sintácticas diferentes -llegando a usar el *present continuous*- e incluyen adjetivos y preposiciones. En las grabaciones de salida, ambas clases usan más variedad de estructuras sintácticas y son más complejas. Incluyen variedad de preposiciones y de adjetivos -calificativos, cuantitativos y numerales-, y usan posesivos y contracciones. Los de 5ºB, además, hacen dos comparaciones, siguen usando el *present continuous*, incluyen más de un elemento en el sujeto, hay un intento de combinar dos adjetivos delante del sustantivo y usan una *phrasal verb* -*looking for*. Aunque los errores disminuyen, siguen usando “*it's*” por “*is*” y cometiendo errores en el uso del singular y el plural, tanto de nombres como de verbos. En las grabaciones de inicio de 6ºA, un único grupo usa una sola estructura sintáctica simple; todos los otros grupos usan entre tres y cinco estructuras sintácticas diferentes, incluyen adjetivos y preposiciones y usan el *present continuous*, aunque no todos con la misma corrección. Los alumnos de 6ºB usan una única estructura sintáctica bastante simple -sólo dos grupos incluyen adjetivos- y con numerosos errores. En las grabaciones de salida, todos los grupos usan entre cuatro y cinco estructuras sintácticas diferentes, excepto dos grupos de 6ºB que usan básicamente una. Todos los grupos usan adjetivos calificativos, numerales y cuantitativos y todos, excepto dos grupos de 6ºA, usan gran variedad de preposiciones. Los de 6ºB ya usan frases con el *present continuous* y “*has got*”. Los errores en el uso del singular y el plural de sustantivos y verbos se reducen en junio aunque siguen apareciendo.

La valoración de la creatividad es diferente en ambos niveles y va muy relacionada con el párrafo anterior, en el cual se describían las estructuras sintácticas. Las sesiones de quinto eran mucho más dirigidas y dejaban poco margen para la innovación, a diferencia de sexto que se potencia



continuamente. En las grabaciones de inicio de 5ºA, sólo usaron una palabra no estudiada en el aula y alguna estructura sintáctica diferente. De hecho, hubo creatividad negativa por parte de un grupo que alteró el orden natural de la frase y, en consecuencia, la estructura era errónea. En 5ºB, usaron tres estructuras sintácticas diferentes, usaron un posesivo *-The cupboard door-*, cinco grupos usaron adjetivos y cuatro usaron variedad de preposiciones. En las grabaciones de salida hubo más creatividad. Los alumnos de 5ºA usaron más variedad de estructuras sintácticas, dos palabras no estudiadas en el aula, adjetivos modificando a los sustantivos, todo tipo de preposiciones, un posesivo y una comparación. En 5ºB, usaron más variedad de frases, sujetos con más de un elemento, más variedad de preposiciones, dos comparaciones, dos frases con el *present continuous*, una *phrasal verb* y un intento de combinar dos adjetivos delante del nombre. En el caso de sexto, también hubo diferencias entre ambas clases. En este apartado sólo vamos a incluir la creatividad observada diferente a la descrita en el párrafo anterior. En las grabaciones de octubre de 6ºA, dos grupos usaban presentación *-In the crazy school-*, dos grupos combinaron dos adjetivos delante de los sustantivos y cuatro grupos agruparon los elementos según la temática. En 6ºB, hubo poca creatividad. Dos grupos usaron algunas preposiciones y adjetivos calificativos, cuatro grupos agruparon los elementos temáticamente y uno según la posición. En las grabaciones de junio, hay un aumento de innovación. En 6ºA, tres grupos usan presentaciones, cuatro grupos combinan dos adjetivos, cinco grupos agrupan según el tema y dos también según la posición, dos grupos usan posesivos, dos grupos usan pronombres o adjetivos determinativos y dos grupos describen acciones que aparecen en la lámina. En 6ºB, cuatro grupos agrupan los elementos – cuatro según el tema, dos según la posición y uno según el color-, todos los grupos usan adjetivos calificativos más sofisticados, cinco grupos usan posesivos y cinco grupos combinan dos y hasta tres adjetivos delante de los sustantivos.

En tercer y último lugar, nos vamos a centrar en aspectos de tipo estratégico tanto individuales como grupales. Nos interesan las estrategias de interacción usadas durante la preparación de las actividades así como las usadas en las exposiciones orales. También nos fijaremos en el lenguaje corporal, el volumen de voz y la participación en las diversas actividades, especialmente las de expresión oral.

Durante la preparación de las actividades, los grupos usaban diversas estrategias de aprendizaje para aprender, recordar y usar la información. Debían llegar a acuerdos para resolver satisfactoriamente la tarea planteada. A lo largo del proceso debían seleccionar la información relevante, organizarse y elaborar una respuesta, diferente según la actividad planteada. Solían hacerlo en su lengua materna, pero a medida que avanzaba el curso, cada vez usaban más la lengua meta. Cuando conseguían su

objetivo, la motivación era mayor y las actitudes eran mejores, es decir, tenían más predisposición a seguir realizando otras tareas. En el análisis del diario de aula pudimos observar como se enfadaban cuando no alcanzaban el éxito. Las exposiciones orales se las tomaban como evaluaciones y por ello no usaban demasiadas estrategias de interacción; ya habían negociado previamente dentro de los grupos. En las grabaciones, observamos que la mirada era una estrategia de interacción bastante usada aunque no siempre con los mismos fines. En las grabaciones de salida de quinto y en las de inicio de sexto, la usaban para buscar la ayuda de algún compañero porque no sabían que decir o para que la maestra o alguien del grupo les validara la respuesta dada. En las grabaciones de salida de sexto, la usaban mayormente para darse paso al finalizar la intervención. Otra estrategia de interacción era susurrar la respuesta a quien no la sabía o bien señalar algún elemento de la lámina para facilitar la intervención. En las grabaciones de inicio de quinto, prácticamente no se ayudaron entre ellos, porque asumían que era un examen y que cada uno debía hacerlo como supiera. Este hecho dio lugar a largos silencios, especialmente delante de alumnos de nivel más bajo. En las grabaciones de salida, los alumnos de 5ºA susurraron respuestas cuando alguien no lo sabía; los de 5ºB, sólo susurraron respuestas a los de nivel más bajo y dejaron tiempo a los que creían que podían decirlo sin su ayuda. En las grabaciones de octubre de sexto, hay pocas ayudas porque las intervenciones son muy breves y sólo dicen aquello que se han preparado. En las de junio, susurran alguna respuesta a los de nivel más bajo, señalan algún elemento cuando alguien busca que decir y advierten si ya se ha dicho una frase anteriormente.

El lenguaje corporal de los alumnos de quinto en las grabaciones de inicio muestran que no se sienten nada cómodos con la situación: se balancean, no saben donde poner las manos, no saben donde mirar y la presencia de la cámara los intimida. En las grabaciones de salida, un total de siete estudiantes parecen inseguros y/o nerviosos; los otros parecen tranquilos y concentrados en la lámina para poder intervenir en su turno. Ya no se sienten incómodos por la presencia de la cámara. En las grabaciones de octubre de sexto, ocho alumnos de cada clase se muestran nerviosos, tocándose la ropa, el pelo, las manos o balanceándose. Al finalizar sus intervenciones suelen mirar a la cámara para dar fe de que han acabado. En las grabaciones de junio, su lenguaje corporal denota que están tranquilos, aunque algunos muestran su nerviosismo a través de las miradas o del volumen de su voz.

Respecto al volumen de voz, los alumnos de quinto hablan muy flojo en las grabaciones de inicio y con un volumen adecuado en las de salida, excepto el alumno con deficiencia auditiva. Los estudiantes de sexto hablan con un volumen adecuado en ambas grabaciones, excepto una alumna

de 6ºA y dos de 6ºB, todos ellos con un nivel bajo. El curso anterior realizaron exposiciones orales prácticamente cada semana y ya han sabido adecuar su volumen.

Finalmente, vamos a valorar la participación de los alumnos en las diferentes actividades así como en las grabaciones realizadas en octubre y junio. Tal y como se recoge en el diario de aula, los alumnos de 5ºA participaban en las actividades dentro de sus grupos, pero les costaba ofrecerse voluntarios para las presentaciones orales. En 5ºB la situación era distinta: los alumnos de nivel más alto participaban en la preparación de las actividades dentro de los grupos, pero eran más reticentes a salir voluntarios; los de nivel más bajo, por el contrario, no participaban activamente de las tareas de grupo pero se ofrecían voluntarios para salir delante del resto de compañeros pese a no haber estudiado. Esta situación se fue normalizando a lo largo del curso y la mayoría de alumnos colaboraban activamente en las tareas planteadas y eran capaces de salir voluntariamente. La mayoría de los aprendices de sexto, se involucraron en las diversas actividades planteadas y se ofrecieron voluntarios asiduamente a lo largo de todo el curso. Como ya he dicho anteriormente, estos alumnos habían realizado el juego de los agentes el curso anterior y estaban muy acostumbrados a estas dinámicas de aula. Respecto a su participación en las distintas grabaciones, hubo diferencias entre las diversas clases y niveles. En las grabaciones de inicio de 5ºA, intervinieron mucho más los alumnos de nivel más alto; en las de salida, las intervenciones fueron más equitativas. En 5ºB, la participación fue equitativa en ambas grabaciones, aunque no el nivel de corrección que difirió significativamente entre los aprendices de nivel muy alto y los de nivel muy bajo. La participación de los alumnos de 6ºA en ambas grabaciones fue bastante similar. Todos participaron, pero los que tenían más nivel intervinieron más veces o nombraron más elementos. Las intervenciones de 6ºB fueron equitativas en ambas grabaciones -excepto una alumna que participó mucho más que el resto de la clase en la grabación de inicio- pero sólo dentro de sus propios grupos, es decir, hubo grupos que participaron más que otros.

En resumen, cada grupo-clase partía de su propia realidad y evolucionó en función de ella. Las clases de 5ºB y 6ºA partieron de un nivel más elevado que sus clases paralelas y, en consecuencia, los resultados finales también fueron más altos. En todas las clases hubo un aumento del número de frases dichas en igual o menor tiempo, así como una mayor complejidad léxica y sintáctica. La reducción de los errores junto con el aumento de las reparaciones nos llevan a la conclusión de que su interlengua evolucionaba positivamente hacia el aprendizaje y posterior adquisición de la lengua meta. La fluidez también mejoró como se demuestra con el mayor número de frases y la reducción de los silencios dentro de las propias intervenciones así como entre ellas. La creatividad fue en aumento, especialmente con los alumnos de sexto. La participación se incrementó y fue más

equitativa, el volumen ascendió y se mostraron más seguros de ellos mismos en las exposiciones orales. Las estrategias de interacción aparecieron a finales de quinto para ayudarse unos a otros y desaparecieron a finales de sexto porque ya eran más autónomos.

#### 6.4. CONSIDERACIONES FINALES

Después de haber analizado los datos recogidos a través del diario de aula, de las grabaciones y de los cuestionarios en el capítulo V y en el apartado 6.2. y de haber triangulado los resultados de la información obtenida con los objetivos didácticos del punto 4.2.2., vamos a hacer una serie de valoraciones finales relacionadas con el enfoque oral como enfoque metodológico que favorece la adquisición de la competencia comunicativa. En este sentido, nos vamos a centrar tanto en las competencias específicas como en las competencias estratégicas<sup>94</sup> desarrolladas en el marco teórico.

Las competencias específicas -productiva, perceptiva, mediadora e interactiva-, como ya vimos, están incluidas dentro de cada competencia de tipo estratégico -lingüística, discursiva, cultural y estratégica. Aunque la competencia interactiva es el motor de las competencias específicas y la competencia estratégica es el motor de las competencias de tipo estratégico, todas ellas se complementan las unas a las otras, desarrollándose y relacionándose dando lugar a lo que conocemos como interlengua. Estas competencias, a su vez, se interrelacionan con los otros códigos que poseen los hablantes, es decir, las otras lenguas que conocen, produciéndose interferencias y transferencias entre dichas lenguas que contribuyen a la formación y desarrollo de una interlengua propia y diferente para cada hablante.

Las propuestas didácticas diseñadas van encaminadas a favorecer la adquisición de la competencia comunicativa oral de la lengua inglesa, teniendo en cuenta todas las puntas de la estrella comunicativa y respetando el proceso individual de cada aprendiz. En todas las sesiones, se desarrolla cada una de las competencias específicas y de tipo estratégico a través de las dinámicas de aula y de las dinámicas planteadas en ambos juegos.

La competencia perceptiva, es decir, la capacidad para comprender discursos orales se trabaja de diversas formas. Por un lado, la maestra da numerosas instrucciones en la lengua meta proporcionando un *input* comprensible -a través de las ayudas visuales y de la gesticulación-, de calidad -es un modelo a seguir- y significativo -siempre tienen que llevar a cabo alguna tarea. Por otro lado, deben escuchar a sus compañeros para preparar las actividades o para evaluarlas, fomentando la necesidad de entender el discurso procedente de sus interlocutores habituales.

---

94 Véase el apartado 2.1.2. donde se encuentra el modelo de la estrella comunicativa (Cantero, 2008).

La competencia productiva, es decir, la capacidad de producir discursos orales se potencia durante la preparación de las tareas así como a través de las exposiciones orales que deben realizar los alumnos continuamente. Creemos que cuanto más expuestos estén a la lengua objeto de estudio, serán capaces de producir más y de más calidad. Asimismo, las constantes presentaciones orales favorecen el desarrollo de su interlengua, mejoran su fluidez y logran que los alumnos se sientan cada vez más cómodos hablando en público y en una lengua extranjera.

Estas dos competencias -perceptiva y productiva- contribuyen al desarrollo de la competencia discursiva, es decir, los alumnos son capaces de entender y producir discursos más o menos dirigidos, atendiendo a la coherencia y a la cohesión. Ambos juegos siguen un hilo conductor y las diferentes tareas están relacionadas entre sí, dando un sentido y una continuidad a lo que están haciendo.

Ambos proyectos incluyen contenidos culturales específicos de la lengua objeto de estudio, fomentando de este modo la competencia cultural. Los contenidos trabajados se han seleccionado atendiendo a diversos criterios: cercanía, difusión mediática y conocimiento de la propia investigadora. Por cercanía, nos centramos más en el Reino Unido ya que pertenece a nuestro mismo continente y varios alumnos han visitado Londres. Por difusión mediática, es decir, a través de internet, de algunos cantantes famosos y de series, nos ocupamos también de Estados Unidos. La investigadora ha visitado Dublín y Londres y los alrededores de ambas ciudades. También ha vivido dos años en Estados Unidos y tuvo la oportunidad de visitar numerosas ciudades a lo largo del país. El hecho de conocer el país facilita la transmisión de conocimientos sobre el mismo. Por proximidad, se trabaja la pronunciación de las Islas Británicas -Reino Unido (básicamente de Inglaterra) e Irlanda-, léxico británico y referentes culturales de la ciudad de Londres. Por difusión mediática y por conocimiento de la propia investigadora, se hacen referencias a la pronunciación de Estados Unidos, a léxico propio diferente del británico y a referentes culturales de diversas ciudades.

La competencia lingüística, es decir, la capacidad de conocer y relacionar las unidades de código se trabaja de diferente manera en ambas propuestas. En el juego de quinto, se presenta gran cantidad de vocabulario y de estructuras sintácticas significativamente con la intención de que los alumnos las aprendan dentro de un contexto relevante para ellos. En el juego de sexto, por un lado, se afianza el léxico trabajado en quinto y se amplía un poco y, por otro lado, se consolidan las estructuras sintácticas y se fomenta la creatividad, aumentando la complejidad de las mismas según las propias capacidades del alumnado.

La competencia mediadora, es decir, la capacidad de comprender y hacer comprender el discurso a nivel lingüístico, discursivo y/o cultural y la competencia interactiva, es decir, la capacidad de gestionar la comunicación con uno o más interlocutores se desarrollan a través del trabajo en grupo. El hecho de fomentar el trabajo grupal potencia la interacción entre los alumnos ya que tienen que hablar, negociar y llegar a acuerdos. También les ayuda a superar las dificultades que puedan surgir durante las interacciones. Asimismo, valoran el trabajo cooperativo porque se necesita el esfuerzo y la dedicación de cada uno de los miembros para conseguir realizar satisfactoriamente la tarea planteada.

La capacidad estratégica, es decir, la capacidad para integrar los saberes y habilidades presentes en las otras competencias, adaptándolos a los nuevos contextos comunicativos, engloba el resto de competencias explicadas y es el eje de la estrella comunicativa. Mediante las actividades planteadas, los alumnos deben ir incluyendo los nuevos conocimientos a los ya adquiridos, es decir, deben ir construyendo su propio aprendizaje y modificando su propia interlengua a medida que avanzan las sesiones. La evaluación continua llevada a cabo por parte de la maestra y por los propios alumnos a través de las actividades de comprensión y de expresión orales permite que cada aprendiz se autorregule y sea consciente de su propio aprendizaje. De esta manera, se fomenta la confianza en la propia capacidad para aprender la lengua extranjera objeto de estudio, se les motiva para que les guste la lengua inglesa oral y se les ayuda a crear una base sólida en la LE para que puedan seguir ampliándola en el futuro según sus propias necesidades y preferencias.



## **VII. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN**





## VII. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

### 7.1. CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Este último capítulo va a cerrar la investigación llevada a cabo. Tras haber llevado a cabo la acción didáctica descrita en el capítulo IV, la cual nos permitió recoger datos a través de tres instrumentos de recogida que analizamos en el capítulo V. Este análisis de los datos nos permitió triangular la información para presentar conclusiones sobre la acción didáctica, así como las consideraciones finales de toda la investigación realizada teniendo en cuenta las competencias descritas en el marco teórico en el capítulo VI.

Considerando todo el proceso desarrollado, vamos a retomar los objetivos de investigación formulados en el capítulo III y vamos a determinar su grado de cumplimiento.

#### **1. Mostrar de que manera se puede trabajar la lengua inglesa como LE usando un enfoque oral dentro del aula en ciclo superior de educación primaria.**

El currículum vigente de educación primaria (Generalitat de Catalunya, 2009) contempla la posibilidad de impartir áreas curriculares en lengua inglesa. Para poder llevarlo a cabo, se precisan recursos humanos y materiales que no siempre tienen las escuelas públicas en Cataluña y es necesario introducir los conocimientos previamente en la lengua vehicular del centro, tal y como se contempla en la LOMCE. Nuestra propuesta ofrece la posibilidad de trabajar asiduamente y significativamente la lengua inglesa oral dentro del horario habitual dedicado a la lengua extranjera y con los maestros especialistas en dicha lengua.

Asiduamente porque se dedica una sesión semanal a ella; la mejor forma de trabajar sistemáticamente es incluyendo un espacio dentro del horario de los alumnos porque así el maestro ya se planifica las sesiones de acuerdo a esta distribución. Mediante la investigación llevada a cabo y la experiencia de varios años aplicando las propuestas didácticas aquí planteadas por parte de la investigadora, creemos que la inclusión de una sesión semanal fija dedicada a la lengua oral, por un lado, ayuda al maestro a planificar y/o realizar actividades exclusivamente de comprensión y expresión orales y, por otro lado, ayuda a los alumnos a centrar su atención en las competencias orales ya que al sistematizar las sesiones se convierten en un hábito para ellos.

Significativamente porque los contenidos se trabajan a través de pequeñas tareas o actividades orales que forman parte de un proyecto, dándole sentido a lo que se está aprendiendo. Las actividades planteadas son lúdicas, variadas, interdisciplinarias y motivadoras. A lo largo de la investigación, hemos visto que la diversión es importante. Cuando el alumnado se toma las

actividades como un juego, la motivación aumenta y se incrementa su grado de implicación. Las tareas son breves -en sexto duran entre 10 minutos y una sesión, y en quinto un máximo de dos sesiones- y a veces incluyen más de una actividad. Esa brevedad comporta que haya gran variedad de propuestas diferentes y, gracias a ello, el alumnado no se cansa y, si una actividad no es de su agrado, sabe que pronto realizará otra distinta. También son interdisciplinarias porque permiten trabajar aspectos de cualquier área de conocimiento. En la explicación de las sesiones del diario de aula, se pueden observar actividades en las cuales se trabaja a partir de las matemáticas, de las ciencias naturales y sociales, de plástica, de educación física y de música, potenciando que cada aprendiz pueda mejorar su aprendizaje a través de la inteligencia<sup>95</sup> que tenga más desarrollada.

El enfoque oral, a través de las tareas orales y con la ayuda de recursos visuales y auditivos, plantea actividades de recepción, producción, interacción y mediación que involucran al alumnado a comprender el *input* que están recibiendo, a manipular el lenguaje para adecuarlo a su ritmo de aprendizaje, a producir discursos orales frente a un público y a interactuar con sus compañeros y el maestro usando la lengua inglesa oralmente. Todo ello deben hacerlo atendiendo al significado del lenguaje, más que a la forma. No nos interesa que sus construcciones sean gramaticalmente correctas, sino que sean capaces de comunicarse. La complejidad y la corrección van incrementando de manera natural a medida que van mejorando su propia interlengua, es decir, a medida que van adquiriendo más vocabulario y estructuras sintácticas que, a su vez, pueden incorporar a los conocimientos ya adquiridos que, junto con la mejora de la pronunciación, allanan el camino para acercar su competencia oral a la nativa.

Asimismo, la flexibilidad de las propias propuestas permite realizar diferentes agrupaciones y atender a la diversidad, puntos claves dentro del enfoque oral.

Respecto a las agrupaciones, los alumnos, como hemos presentado, se sientan en grupos de cuatro. El número de alumnos es importante porque esta distribución permite realizar actividades individuales, en pareja, en pequeños grupos y con el grupo-clase. Cada una de las tareas presenta una distribución específica para llevarla a cabo que creemos óptima después de haber realizado la investigación y tras años de experiencia, aunque cada maestro puede adaptarla a la realidad presente en su aula y según sus propias necesidades. Mediante el análisis de los datos recogidos con el diario de aula, las grabaciones y los cuestionarios, hemos podido constatar la eficacia del trabajo en grupos que fomenta el enfoque oral. Por un lado, los resultados obtenidos avalan la agrupación heterogénea. Cuando los miembros tienen diferentes niveles de conocimiento de la lengua inglesa, aprenden y se enriquecen gracias a la aportación personal de cada uno de ellos al trabajo

---

95 Cuando hablamos de inteligencias, nos referimos a las inteligencias múltiples presentadas por Gardner (1983).

cooperativo. Los alumnos de nivel más alto sirven de modelo a los de nivel más bajo y les ayudan en la preparación de las exposiciones orales. Los que presentan más dificultades a nivel de aprendizaje, pueden aportar otro tipo de habilidades al grupo como más predisposición a hablar en público o más destreza en las actividades artísticas, tal y como pudimos confirmar a partir del diario de aula. Asimismo, apostamos por mezclar niños y niñas porque en estas edades suelen juntarse más con compañeros/as de su mismo sexo y es importante fomentar la relación con el sexo opuesto a través de actividades conjuntas. Todo lo expuesto contribuye al crecimiento personal de cada estudiante y, en consecuencia, al de su grupo. Con la segunda grabación de junio realizada a la clase de 6ºA, confirmamos que los resultados son mejores cuando se trabaja sistemáticamente con un mismo grupo de compañeros porque se establecen relaciones entre ellos que ayudan a mejorar su rendimiento. Por otro lado, los datos analizados corroboran la contribución del enfoque oral a la dimensión social del trabajo en grupo. Queremos formar personas capaces de convivir, compartir y cooperar con sus compañeros, superando las pequeñas dificultades que les vayan surgiendo y siendo capaces de afrontarlas desde el respeto mutuo. En el diario de aula, vimos como la mayoría de grupos que tenían problemas de relación al inicio de curso mejoraron a lo largo del año. En educación infantil y en ciclo inicial, suelen sentarse en grupos; sin embargo, a partir de ciclo medio suelen sentarse solos o, como mucho, en parejas, fomentando así el individualismo, algo que no comparte el enfoque oral. En los cuestionarios manifestaron que les gustaba trabajar en grupos de cuatro y, sobre todo, sentarse con sus amigos. Las únicas quejas al respecto fueron por alumnos concretos, no por la metodología del trabajo en grupo tal y como está planteada.

Respecto a la diversidad, la flexibilidad implícita en ambos juegos permite atenderla. Por un lado, las actividades se pueden adaptar a los alumnos de nivel más bajo. En el caso del juego de los agentes, pueden memorizar menos palabras de vocabulario al principio porque lo que nos interesa es que se sientan seguros, se den cuenta de que son capaces de hacerlo y que, poco a poco, sientan la necesidad de aprender más. En el juego "*The castle adventure*", se les piden estructuras sintácticas más simples, respetando el ritmo personal de cada uno, pero intentando que cada vez sean más complejas. Por otro lado, las tareas se pueden adaptar a los alumnos de más nivel. Exceptuando los estudiantes que presentan más dificultades, al resto se les hace memorizar la misma cantidad de vocabulario, pero se exigen estructuras sintácticas más complejas a medida que los consideramos preparados. Las propuestas didácticas planteadas no presentan límites: cada cual puede mejorar a su propio ritmo y las posibilidades son infinitas. En las grabaciones hemos visto numerosas pruebas de ello: desde alumnos que simplemente decían un elemento representado en la

lámina con una frase simple hasta alumnos que describían escenas, hacían comparaciones o combinaban varios elementos.

Finalmente, vamos a centrarnos en cómo las exposiciones orales presentadas dentro del enfoque oral como dinámicas de aula facilitan la adquisición de la lengua inglesa oral, mejorando la pronunciación y la fluidez. Las grabaciones de inicio y de salida realizadas a todas las clases han confirmado que la metodología de trabajo usada ha permitido mejorar la expresión oral de los alumnos. En las grabaciones de octubre de quinto, había numerosos silencios dentro de las intervenciones y entre ellas y decían las frases a golpes de voz, es decir, prácticamente hablaban palabra a palabra. En las grabaciones de junio, observamos que los silencios se redujeron, se ayudaban más entre ellos y los golpes de voz incluían varias palabras, es decir, los fragmentos eran más largos. En las grabaciones de inicio de sexto, hablaban con bastante fluidez aunque sus intervenciones fueron muy cortas. En las de salida, las intervenciones fueron más largas y la creatividad aumentó considerablemente, siendo capaces de construir estructuras sintácticas complejas. En ambos niveles, las reparaciones aumentaron en junio, es decir, los alumnos eran conscientes de algunos de sus errores y eran capaces de subsanarlos satisfactoriamente la mayoría de las veces. En sexto, incluso reparaban para ampliar la frase dicha en primer lugar. Asimismo, el hecho de enfrentarse a exposiciones orales sistemáticamente les permitió ganar confianza en ellos mismos y poder hablar en público relajadamente, incluso con la presencia de una cámara.

El primer objetivo que nos planteábamos partía de la propia necesidad de la investigadora de potenciar la lengua oral en el último ciclo de educación primaria. Todas las conclusiones expuestas nos permiten afirmar que es posible trabajar la lengua extranjera a través del enfoque oral en el ciclo superior de educación primaria dentro de las horas asignadas a la enseñanza-aprendizaje en dicha lengua.

## **2. Elaborar una propuesta didáctica basada en un enfoque oral.**

En educación infantil y en ciclo inicial de educación primaria, las actividades orales en cualquier lengua son frecuentes ya que los alumnos todavía están aprendiendo la lecto-escritura. A partir de ciclo medio las tornas cambian y la enseñanza-aprendizaje de la lengua catalana y castellana, en nuestro caso, se centra mucho más en leer y comprender, y escribir. Con la lengua extranjera ocurre lo mismo. Si se introduce en educación infantil -la legislación vigente recomienda su inicio en P5-, se hace de manera oral. Una vez han adquirido las habilidades necesarias para leer y escribir en la lengua vehicular, la mediación de la lengua escrita está presente en la mayoría de actividades que se realizan en las clases de lengua inglesa. Un niño, a partir de que nace, está aprendiendo la lengua

materna de forma oral y no aprende a leer y escribir en esa lengua hasta que no es competente oralmente. Nuestro enfoque oral parte de la misma idea: para llegar a ser competente en una lengua extranjera es necesario aprenderla primero de manera oral. Si la aprenden a través de la mediación de la lengua escrita, tienden a aplicar las reglas de lectura de su propia lengua. En el caso de la lengua inglesa, pronuncian las palabras aplicando las normas de la lengua castellana y el discurso resultante es ininteligible. El enfoque oral pretende subsanar este tipo de enseñanza tan arraigada en nuestro país.

No es fácil diseñar actividades exclusivamente orales y, de hecho, es prácticamente imposible encontrar propuestas didácticas que fomenten únicamente la comprensión y la expresión orales sin la mediación de la lengua escrita en educación primaria. Para educación infantil, Piquer (2004) presentó una propuesta curricular con actividades exclusivamente orales para trabajar desde P3, la cual nos ha servido de punto de partida para el diseño de nuestras propuestas.

Cuando analizamos los libros de texto, nos damos cuenta de que las actividades que proponen como “orales” realmente no lo son. Por ejemplo, una actividad que se presenta como “comprensión oral” es la de dar una canción con espacios en blanco que los alumnos deben escuchar y rellenar. Si su competencia lectora no es buena, ¿cómo pueden seguir la canción? Además suelen ser palabras escogidas al azar sin ningún tipo de relación entre ellas, por lo que los estudiantes no tienen que atender al significado. Los propios exámenes de competencias básicas que los aprendices deben realizar al finalizar sexto son incoherentes. Cuando se les examina de “comprensión oral” deben escuchar un texto tres veces y escoger la opción correcta a cada una de las preguntas que les realizan por escrito. De nuevo el mismo problema: Si su competencia lectora no es buena, ¿cómo pueden contestar a las preguntas que se les plantean? ¿Realmente se les está evaluando su capacidad de comprender discursos orales?

Las propuestas didácticas fueron diseñadas durante el curso 2001-2002. En aquel entonces, la investigadora trabajaba con alumnos de etnia gitana con unos niveles de conocimiento y de motivación hacia cualquier aprendizaje muy bajos. Además, debía enseñarles lengua inglesa, una lengua por la cual no tenían ningún interés ni ninguna necesidad de aprender. Si estaban en ciclo superior y aún no habían adquirido la lecto-escritura en su lengua materna, era inviable enseñarles una lengua extranjera con la mediación de la lengua escrita por lo que era necesario plantearse una alternativa oral adecuada a su edad y a su grado de madurez. Las actividades tenían que ser atractivas para alumnos de 10 a 12 años; no servía utilizar propuestas diseñadas para alumnos de educación infantil. Por todo ello, se diseñó una primera propuesta que sirviera para presentar vocabulario de una manera atractiva, significativa y que tuviera un hilo conductor. Después de

introducir el vocabulario, los alumnos debían memorizarlo y usarlo dentro de construcciones sintácticas relevantes, que tuvieran algún sentido para ellos. Además, con la intención de afianzarlo, debían seguir usándolo para progresar a lo largo de las misiones, es decir, el léxico aparecía de maneras diversas y contextualizadas para consolidar su adquisición. La segunda propuesta se diseñó partiendo de la primera, por lo que el orden de ejecución de las mismas debe ser el planteado en la presente investigación. El juego mostrado pretendía asegurar el vocabulario adquirido con el primer juego, aumentarlo y fomentar la creatividad de los aprendices.

Ambos juegos, “*Agent's game*” y “*The castle adventure*”, fueron diseñados siguiendo el currículum propuesto por la LOGSE, ley vigente entonces, y pensando en grupos-clase de unos 12 alumnos que era el número de alumnos que había en las escuelas de atención educativa preferente en las cuales solía trabajar la investigadora. Ella misma empezó a aplicarla en el aula a partir del curso 2003-2004 y sigue aplicándola en la actualidad. Hasta el curso 2011-2012 -curso en el que se llevó a cabo la recogida de datos-, las propuestas se materializaron tal y como fueron diseñadas por la propia investigadora en su proyecto de tesis, introduciendo pequeñas mejoras fruto de la experiencia y de la propia reflexión. A partir del curso 2005-2006, la investigadora empezó a trabajar en la escuela en la que se recogieron los datos, con clases de 25 alumnos. La propuesta diseñada para quinto se siguió realizando tal y como estaba diseñada pero con todo el grupo-clase. La propuesta de sexto se realizaba en las sesiones desdobladas, es decir, cuando había la mitad de alumnos. El curso que se hizo la recogida de datos no había posibilidad de desdoblar los grupos por la reducción de personal fruto de la crisis presente en el país, por lo que la investigadora decidió llevarla a cabo con los 25 estudiantes, realizando las adaptaciones oportunas.

Desde su diseño inicial, las leyes en materia de educación se han ido sucediendo. Después de la LOGSE, se aprobó a nivel estatal la LOE (Ley Orgánica de Educación) el 3 de mayo de 2006. En el 2007 se presentó una nueva ordenación de las enseñanzas en educación primaria en Cataluña basada en las competencias básicas; el despliegue curricular de esta nueva legislación fue presentado en junio del 2009. La LOE fue sustituida en Cataluña por la LEC (Ley de Educación de Cataluña) aprobada el 10 de julio de 2009. A nivel estatal se aprobó la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) el 9 de diciembre de 2013.

Aunque en el marco teórico se incluye una breve descripción de las dos leyes vigentes en la actualidad, LOE y LOMCE, centrada en las competencias y en la enseñanza de la lengua extranjera, la revisión de las propuestas didácticas se ha hecho en base al currículum vigente en Cataluña que fue aprobado en junio del 2009, dado que, en los documentos consultados hasta el momento, la

LOMCE no desarrolla cada competencia y no se ha presentado un despliegue curricular referido ni a las competencias ni a la lengua extranjera.

En la revisión de las propuestas didácticas, se han verificado los objetivos didácticos comunes a ambos juegos que contribuyen al desarrollo de diversas capacidades que ayudarán a los alumnos a mejorar su competencia comunicativa en lengua inglesa. Asimismo se ha incluido, a modo de presentación, lo que creemos que se debe trabajar en lengua inglesa para adquirir cada una de las competencias básicas al finalizar la etapa de educación primaria.

Dentro de cada propuesta, se ha especificado en qué sentido contribuye cada proyecto a la adquisición de las competencias descritas teniendo en cuenta la vertiente oral, se han revisado los objetivos específicos de cada juego, se han incluido los contenidos y se ha verificado la descripción de ambas propuestas. Consideramos que la evaluación es una parte muy importante dentro de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y creemos que los alumnos deben formar parte de ella, junto con el maestro. Por este motivo, se ha incluido cómo se llevará a cabo la evaluación en todas sus dimensiones: se evaluará el aprendizaje de los alumnos, se evaluará el proceso seguido así como la viabilidad de las tareas y se evaluará la acción docente. La evaluación debe servir para valorar los resultados y, en caso necesario, hacer las modificaciones oportunas para favorecer una mejor adquisición de la lengua objeto de estudio. Finalmente, se han revisado las actividades. En el caso del juego propuesto para quinto, las modificaciones han sido mínimas porque la investigadora ya llevaba varios años usándola con un grupo-clase de 25 alumnos. En el caso de sexto, se ha reelaborado la propuesta para adaptarla a la nueva situación. En el juego original cada prueba la realizaba un único equipo de los tres/cuatro presentes en el aula. Al decidir hacerlo con los 25 alumnos, los grupos pasaron a ser seis y las dinámicas de juego variaron considerablemente. Si sólo un grupo realizaba la actividad, los otros cinco se aburrirían. Por esta razón, decidimos que todos los grupos realizaran todas las pruebas obteniendo una bonificación mayor en el caso de que fuera su turno. A medida que avanzaba el juego, diferentes grupos caían en la misma casilla y, para no repetir siempre la misma actividad, tuvimos que ampliar el contenido de cada casilla para que contuviera tres posibles pruebas relacionadas con la misma. Asimismo, tuvimos que revisar y adecuar el material diseñado para que contemplara los seis grupos presentes, en lugar de los tres/cuatro originales.

Una vez diseñadas se llevaron a cabo con unos resultados excelentes que motivaron la necesidad de realizar la presente investigación, reafirmando que es posible elaborar una propuesta didáctica para enseñar la lengua inglesa oral basada en el enfoque oral que, a su vez, sea adecuada para los alumnos de ciclo superior de educación primaria.



### **3. Implementar y evaluar la eficacia de este enfoque oral de la propuesta didáctica mediante una investigación acción en una escuela pública de Cataluña.**

Esta propuesta didáctica fue implementada durante siete años por la propia investigadora (y por otra maestra durante un curso escolar) antes de recoger los datos. El aprendizaje de la lengua oral mostrado por los alumnos a lo largo de los años motivó la necesidad de realizar una investigación que evaluara la eficacia de este enfoque oral. Como la investigadora es maestra especialista en lengua inglesa en una escuela pública de Cataluña, se usó una investigación acción como método de investigación porque se podía trabajar dentro de un contexto real, ella misma podía llevarla a cabo y el proceso se realizaba a pequeña escala, buscando soluciones a un problema concreto: la poca eficacia del sistema actual de enseñanza de la lengua inglesa oral en el ciclo superior de Educación Primaria. Especificamos “actual” porque a pesar de los años transcurridos desde el diseño de los proyectos, de las diferentes leyes de educación aprobadas, de los despliegues curriculares para mejorar la eficiencia en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera a nivel oral, los resultados obtenidos con el alumnado no son los esperados. Es cierto que la sociedad no acompaña ya que los niños no sienten la necesidad de aprender el inglés porque no lo necesitan en su vida diaria. Creemos que la sociedad podría ayudar, por ejemplo, a través de la televisión, es decir que ciertos programas sólo fueran en esta lengua. En la actualidad se puede escoger esta opción a través del mando a distancia, pero ¿para qué hacerlo si se puede ver en una de las dos lenguas que dominan?

La investigación acción llevada a cabo nos permitió recoger datos a través de tres instrumentos: el diario de aula, las grabaciones de inicio y de salida, y los cuestionarios.

El diario de aula incluía tres apartados, dos objetivos y uno subjetivo. A través del primer apartado, pudimos constatar que las actividades se podían realizar tal y como estaban planteadas en la propuesta, validando su eficacia. El segundo apartado recogía incidencias tanto positivas como negativas, junto con comentarios espontáneos de los alumnos. Las incidencias confirmaron la flexibilidad de la propuesta para adaptarse a todo tipo de situaciones y de alumnado y de que manera las dinámicas de aula y las dinámicas de juego daban solución a las posibles adversidades. Los comentarios espontáneos de los estudiantes siempre eran positivos, refiriéndose a lo mucho que les gustaba el juego y como lo preferían frente a las sesiones de juego. El tercer apartado lo configuraban las sensaciones y los sentimientos de la investigadora. Desde un punto de vista subjetivo, valoró el desarrollo de las clases y las diferentes incidencias ocurridas. Mostró preocupación cuando algún estudiante no avanzaba, cuando los grupos no querían participar o cuando había problemas de disciplina. Sin embargo, los momentos de satisfacción fueron más

numerosos: cuando conseguía motivar a aquel alumno que no mostraba gran interés, cuando mostraban entusiasmo al realizar las tareas, cuando eran conscientes de su propio aprendizaje y se alegraban por ello, cuando se esforzaban y obtenían recompensa, cuando eran capaces de reparar errores en el momento de hacerlos, cuando había creatividad en las actividades que realizaban e incluso cuando se enfadaban porque algún compañero no había estudiado lo suficiente y afectaba al rendimiento del grupo, mostrando que les importaba el juego y hacerlo bien.

Las grabaciones de inicio y de salida nos permitieron recoger datos objetivos sobre la progresión de la expresión oral del alumnado a lo largo del curso, centrándonos en tres grandes bloques: aspectos relacionados estrictamente con la lengua oral, aspectos del funcionamiento del lenguaje y aspectos de tipo estratégico. Respecto a la lengua oral, analizamos los errores de pronunciación y sus posibles causas. Muchos de ellos eran producidos por la mediación de la lengua escrita, pese a no usarla en las sesiones dedicadas al juego. También estudiamos las reparaciones que eran capaces de hacer para mejorar su interlengua o aumentar la complejidad de las frases dichas. Finalmente nos centramos en la fluidez la cual valoramos a través del número de frases dichas y el tiempo invertido en decirlas; del número y de la longitud de los silencios presentes dentro de las interacciones o entre ellas; de las repeticiones de palabras o sílabas; y de los alargamientos de letras, especialmente de vocales. En las grabaciones de salida mejoró la fluidez porque fueron capaces de decir más frases y/o elementos invirtiendo el mismo tiempo o incluso menos; los silencios se redujeron drásticamente; las repeticiones que denotaban inseguridad disminuyeron; y los alargamientos de vocales pasaron a usarlos para suplir los silencios y darse tiempo hasta encontrar algo que decir. Respecto al funcionamiento del lenguaje, empezamos centrándonos en el léxico: estudiamos tanto los errores como la complejidad léxica mostrada por los alumnos. También analizamos las estructuras sintácticas usadas por los aprendices tanto a nivel de corrección como de complejidad. Ambos aspectos, léxico y estructuras sintácticas, estaban íntimamente ligados a la creatividad. En las grabaciones de junio, apareció mucho más vocabulario y más rico. Gran parte de los errores cometidos se debieron a la sobreextensión del significado de la palabra. Todos los grupos usaron más variedad de estructuras sintácticas y su complejidad aumentó notablemente. En consecuencia, la mayor complejidad léxica y sintáctica fomentó la creatividad del discurso oral, es decir, cada alumno pudo demostrar lo que era capaz de decir a partir de una lámina repleta de elementos. Respecto a los aspectos de tipo estratégico, nos centramos en las estrategias de interacción usadas por el alumnado en las diferentes situaciones surgidas, en su lenguaje corporal y en el volumen de su voz. Cuando más estrategias usaban era durante la preparación de las exposiciones orales porque sabían que las presentaciones eran exámenes y que debían hacerlo individualmente. Aun así, en las

grabaciones de salida susurraron las respuestas a aquellos alumnos que no eran capaces de recordar lo que decir, aunque dieron tiempo a aquellos que creían que podrían hacerlo. También señalaron elementos que todavía no se habían dicho para ayudar a los compañeros que miraban la lámina durante un largo periodo de tiempo. El lenguaje corporal denotó que a final de curso se sentían más seguros de ellos mismos, no se sentían intimidados por la cámara y perdieron la timidez a hablar en público. Asimismo el volumen de voz fue el adecuado, frente al volumen bajo presente en las grabaciones de inicio.

Los cuestionarios nos proporcionaron informaciones muy válidas sobre las opiniones de los propios aprendices respecto a las dinámicas de aula, las dinámicas de los juegos y sus propias sensaciones. En referencia a las dinámicas de aula, valoraron muy positivamente el hecho de trabajar en grupos de cuatro pese a pequeños problemas de relación surgidos en algunos grupos. Les gustó porque se podían ayudar entre ellos y podían realizar las actividades propuestas con sus amigos. También valoraron adecuadamente las exposiciones orales. Reconocían que el hecho de realizar numerosas a lo largo del curso les había ayudado a superar la timidez a hablar en público y a hacerlo en lengua inglesa así como a mejorar su expresión oral. En referencia a las dinámicas de los juegos, les gustaron las tareas presentadas -las misiones para quinto y las pruebas para sexto- y la manera como estaban estructuradas – con los monstruos como hilo conductor en quinto y con el tablero de juego temático en sexto. El sistema de evaluación -tanto individual como de grupo- también les pareció correcto aunque no les agradaba no obtener todas las piezas posibles del rompecabezas o retroceder las casillas avanzadas al no superar una prueba. En referencia a sus sensaciones, la inmensa mayoría manifestó preferir la sesión de juego frente a las sesiones de libro porque habían aprendido a la vez que se divertían.

La investigación acción se llevó a cabo en una escuela pública de Martorell que, en el presente curso 2014-2015, ha pasado a ser considerada “centro de especial dificultad” (lo que antiguamente se denominaba CAEP) por el tipo de alumnado presente en las aulas. Aunque no todas las escuelas públicas de Cataluña se encuentran en la misma situación, es cierto que hay gran diversidad de alumnos y los presupuestos suelen ser muy ajustados, especialmente en la situación actual de crisis económica. Las propuestas didácticas fueron pensadas para poder ser llevadas a cabo sin realizar de grandes inversiones. El material necesario se divide en tres bloques: las imágenes, las fichas y diversos objetos. En los anexos 4 y 5 se incluyen las imágenes necesarias a color -que pueden ser plastificadas y nos duran para siempre- y las fichas en blanco y negro -que pueden ser fotocopiadas para uso del alumnado. Los objetos que se precisan son simples y baratos: un par de pañuelos para poder vendar los ojos, una pequeña pelota, trozos de cinta, algunos vasitos de plástico, globos, etc.

En conclusión, es posible diseñar una propuesta didáctica siguiendo la metodología planteada en el enfoque oral que sea atractiva y adecuada para alumnos de ciclo superior de educación primaria. Asimismo, los resultados obtenidos después de haber llevado a cabo la investigación acción avalan la eficacia del enfoque oral como método para mejorar la competencia oral de los aprendices en lengua inglesa. Todo ello nos anima a seguir investigando sobre este campo porque todavía queda mucho camino por recorrer y creemos en su eficacia.

## **7.2. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS**

La metodología seguida por el enfoque oral ofrece muchas posibilidades para la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa oral de una manera significativa y motivadora para los aprendices. La investigadora, tal y como ha explicado, llevó a cabo esta propuesta durante siete años antes de la recogida de datos porque creía en esta metodología. La investigación llevada a cabo en la presente tesis ha corroborado la eficacia del enfoque oral como método de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

La propuesta didáctica aquí presentada no es la única diseñada por la investigadora. A lo largo de los años ha ido diseñando diversos proyectos para educación primaria basados en el enfoque oral. En las escuelas, los alumnos deben realizar un proyecto interdisciplinario dentro de cada ciclo; es un proyecto sobre un tema específico que se trabaja desde todas las áreas, incluida la inglesa. En el centro de trabajo de la investigadora, estos proyectos se realizan en el tercer trimestre del último curso del ciclo, es decir, en segundo, cuarto y sexto. En el caso de cuarto y sexto, los proyectos han sido los mismos desde su implementación en las aulas; en el caso de segundo, han ido variando cada curso académico porque no siempre se trabajan los mismos contenidos y las tutoras implicadas prefieren relacionarlo con el tema anual de la escuela, el cual varía cada año.

Durante el curso 2013-2014, fui la maestra de inglés de segundo y las tutoras decidieron dedicar el proyecto interdisciplinario a los tiburones. Desde el área de inglés, diseñé un pequeño proyecto relacionado con los animales que viven en el mar partiendo de los tiburones. Todas las actividades programadas seguían el enfoque oral, empezando con una historia que ellos escuchaban y seguían a partir de las imágenes, pasando por relacionar los animales marinos con los personajes que aparecen en la serie “Bob Esponja” y acabando con la medición de su altura usando el pie como unidad de medida y dibujándose al lado de un tiburón para compararse. Esta es sólo una muestra de las actividades que se llevaron a cabo.

En el caso de cuarto, el proyecto interdisciplinario siempre ha estado relacionado con los animales invertebrados desde su implementación en el curso 2009-2010. En esta ocasión diseñé un pequeño proyecto en el cual los alumnos debían realizar conjuros. Partiendo de animales vertebrados e invertebrados, aprenden la diferencia entre ellos, escenifican conjuros -a la vez que trabajan las partes del cuerpo en animales, los verbos usados en recetas y algunos conectores de texto- y acaban diseñando su propio conjuro usando exclusivamente animales invertebrados.

En el curso 2006-2007 llegué a la escuela en la que trabajo actualmente. En aquel entonces se realizaban clases desdobladas en ciclo medio y ciclo superior, aunque las actividades que se realizaban estaban más enfocadas a mejorar la comprensión lectora y la expresión escrita. En ciclo superior realizaba las propuestas incluidas en esta investigación; en ciclo medio, diseñé actividades para poder ser llevadas a cabo con la mitad de alumnos, relacionadas con los contenidos trabajados en las sesiones de libro. Muchas de estas actividades estaban pensadas para mejorar la competencia oral de los aprendices y fueron diseñadas siguiendo el enfoque oral. En cuarto se han seguido realizando desde entonces porque ha sido el único nivel que ha mantenido una sesión desdoblada a la semana. En tercero se ha retomado en el presente curso 2014-2015.

En un futuro cercano, deseo dar a conocer las diferentes propuestas diseñadas siguiendo el enfoque oral porque mejoran la pronunciación y la fluidez del discurso, ayudan a mejorar la autoestima, potencian el trabajo en grupo y ayudan a hablar en público.

Asimismo, en las sesiones de libro se usa la metodología expuesta en el enfoque oral para llevar a cabo actividades de comprensión y expresión orales. El vocabulario de las diferentes unidades siempre se introduce oralmente. Primeramente, se realizan actividades de comprensión oral atendiendo al léxico que se quiere introducir. Cada grupo tiene una pizarrita blanca y se les dice que van a escuchar una canción en la que van a oír, por ejemplo, ocho deportes. A medida que escuchan la canción deben apuntarlos, aunque la atención no la fijamos en la escritura de las palabras sino en que hayan entendido los deportes. Seguidamente, realizamos actividades a partir de imágenes para trabajar y adquirir la pronunciación correcta. Una vez dominan el vocabulario a nivel oral ya realizamos actividades centradas en la comprensión lectora y la expresión escrita.

Después de haber recogido los datos, entré en contacto con un programa denominado “*Jolly Phonics*”. Consiste en un método usado en Inglaterra para iniciar a los niños y niñas de cinco años en la lecto-escritura en lengua inglesa. Llevo unos años trabajando en la adaptación de esta metodología a nivel oral. Los resultados observados hasta ahora avalan que la pronunciación del léxico mejora notablemente y se asemeja mucho más a la de un hablante nativo. Me gustaría seguir investigando dentro de este campo y poder ampliar el enfoque oral con el uso del “*Jolly Phonics*”.

Un tema que ha quedado pendiente en esta investigación es el de la entonación. Sería interesante poder estudiar si el enfoque oral contribuye a la mejora de la melodía del habla analizando acústicamente el discurso del alumnado. Para ello se podría pilotar un grupo y tener otro de control para poder estudiar las diferencias y los beneficios de ambas metodologías.

En conclusión, creemos en los beneficios del enfoque oral como metodología para la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa oral en cualquier curso de educación primaria. Nuestro interés se centra, por un lado, en seguir estudiándolo aportando propuestas didácticas atractivas y efectivas y, por otro, en hacer difusión de esta metodología para que las escuelas públicas de Cataluña puedan beneficiarse de él.



# **VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**





## VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Austin, J.L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. (1990). “Habilidad lingüística comunicativa”. En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 105-129.
- Bartolí, M. (2005). “La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras”. *Phonica*, vol.1. [Consulta: 25 de agosto de 2014]. Disponible en: [http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo\\_02.pdf](http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf)
- Bernaus, M. (1995). “El inglés en la Reforma: Motivación a través de «projects»”. En Siguan, M. (coord.). *La enseñanza de la lengua por tareas*. ICE, Horsori.
- Berry, G. (1993). *First 500 words*. UK: Ladybird.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Blair, A. & Cadwallader, J. (1994). *Boomerang 1 – Wordwheels*. London: Richmond English.
- BOE (2006). *Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado (4.05.2006).
- BOE (2013). *Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado (10.12.2013).
- BOE (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado (1.03.2014).
- Canale, M. (1983). “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”. En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics*, vol. 1, pp. 1-47. Versión en español: “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos”. *Signos*, núm. 17 (pp. 56-61) y núm. 18 (pp. 78-91), 1996.
- Cantero, F. J. (1994). “La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas”. En Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (eds.). *Problemas y métodos de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: S.G.E.L.
- Cantero, F.J. (1997). “De la fonética instrumental a la enseñanza de la pronunciación”. En Cantero, F.J.; Mendoza, A. & Romea, C. (eds.). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Cantero, F.J. (1998). “Conceptos clave en lengua oral”. En Mendoza, A. (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.

Cantero, F.J. (1999). “La mediació lecto-escriptora en l'ensenyament de la pronunciació”. En *Actes de les Jornades sobre l'Ensenyament de la Llengua*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Cantero, F.J. (2002). *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Cantero, F.J. (2003). “Fonética y didáctica de la pronunciació”. En Mendoza, A. (coord.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.

Cantero, F.J. (2004). “Comunicació i veu”. En *ARTICLES de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 32. (Monografia: Veu i locució).

Cantero, F.J. (2008). “Complejidad y competencia comunicativa”. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, vol. 7, núm. 1, pp.71-87.

Cárcel, E.; Isern, P. & Mañà, M. (1995). “Proyectos de trabajo. Una metodología que favorece la comunicació”. En Siguan, M. (coord.). *La enseñanza de la lengua por tareas*. ICE, Horsori.

Clarens, I. (2002). *La enseñanza de la lengua inglesa oral en Educación Primaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Proyecto de tesis doctoral no publicado.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002. [Consulta: 27 de agosto de 2014]. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2014a). “L'avaluació de quart d'ESO, 2014”. *Quaderns d'Avaluació* [en línea], núm. 28. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. [Consulta: 1 de setembre de 2014]. Disponible en: [http://csda.gencat.cat/ca/arees\\_d\\_actuacio/publicacions/quaderns\\_avaluacio/quaderns\\_avaluacio\\_28/](http://csda.gencat.cat/ca/arees_d_actuacio/publicacions/quaderns_avaluacio/quaderns_avaluacio_28/)

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2014b). “L'avaluació de sisè d'educació primària, 2014”. *Quaderns d'Avaluació* [en línea], núm. 29. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. [Consulta: 1 de setembre de 2014]. Disponible en: [http://csda.gencat.cat/ca/arees\\_d\\_actuacio/publicacions/quaderns\\_avaluacio/quaderns\\_avaluacio\\_29/](http://csda.gencat.cat/ca/arees_d_actuacio/publicacions/quaderns_avaluacio/quaderns_avaluacio_29/)

Cook, V.J. & Newson, M. (1988). *Chomsky's Universal Grammar*. U.S.A.: Blackwell Publishers, 1996.

De Arriba, C. & Cantero, F.J. (2004). “La mediación lingüística en la enseñanza de las lenguas”. En *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 16, pp. 9-21. Madrid: Universidad Complutense.

DOGC (1992). *Decret 95/1992, del 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (13.05.1992).

DOGC (2007). *Decret 142/2007, del 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (29.06.2007).

- DOGC (2009). *Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (16.07.2009).
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- English with crosswords (for beginners)*. European Language Institute, 1989.
- Escobar, C. (2000). “Recerca-acció a l'aula de llengua estrangera: el portafoli oral”. En Camps, A.; Ríos, I. & Cambra, M. (coords.). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó.
- Fernández, L. (2006). “¿Cómo analizar datos cualitativos?”. *Butlletí LaRecerca*, núm. 7. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- Font, J. (1998). “Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras”. En Mendoza, A. (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica* [en línea]. Paidós Ibérica, 1998. [Consulta: 5 de septiembre de 2004]. Disponible en: <[http://dipsc.unich.it/PAS/Materiale%20didattico/Didattica%20della%20letteratura%20e%20cultura%20%20spagnola/Seconda%20lezione/Gardner\\_inteligencias.pdf](http://dipsc.unich.it/PAS/Materiale%20didattico/Didattica%20della%20letteratura%20e%20cultura%20%20spagnola/Seconda%20lezione/Gardner_inteligencias.pdf)>
- Generalitat de Catalunya. *Galí. Guia per l'Autoaprenentatge de la Llengua Interactiu* (CD ROM).
- Generalitat de Catalunya (1993). *Currículum ESO: Àrea de llengües estrangeres: Anglès*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya (2009). *Educació, currículum: educació primària*. Catalunya: Departament d'Educació.
- Giralt, M. (2011). *El enfoque oral en la iniciación de la enseñanza/aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral presentada en el Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona.
- Grice, H. P. (1975). “Logic and conversation”. En Cole, P. & Morgan, J.L. (eds.). *Syntax and Semantic. Speech Acts*. New York: Academic Press.
- Grupo Eledos (1990). *De Dos en Dos*. UK: Longman Group.
- Hymes, D.H. (1971). “Acerca de la competencia comunicativa”. Hornillo, P. (trad.) *On Communicative Competence*. Filadelfia: Univ. Of Pennsylvania Press. Publicado en Pride & Holmes: *Sociolinguistics*. Penguin Education, 1972.
- Iglesias, M. (2010). *L'avaluació de la comunicació oral en anglès LE mitjançant l'ús del portafolis en un context d'educació superior*. Tesis doctoral presentada en el Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona.
- Jacob, A. (1985). *Metodología de la investigación acción*. Buenos Aires: Humanitas.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. & Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona. Paidós.

Juan, A.D. & García, I.M. (2013). “El uso de juegos en la enseñanza del inglés”. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria* [en línea], vol.6, núm.3, pp. 169-185. [Consulta: 7 de septiembre de 2014]. Disponible en: <[http://webs.uvigo.es/refiedu/num\\_es.htm](http://webs.uvigo.es/refiedu/num_es.htm)>

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon.

Lee, J. & VanPatten, B. (1995). *Making Communicative Language Teaching Happen*. U.S.A.: McGraw-Hill.

Lightbown, P. & Spada, N. (1993). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching, an Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lobo, M.J. & Subirà, P. (1999). *Super Bus 2 (Primary 2nd cycle)*. Macmillan Heinemann.

Lorenzo, N. & Piquer, I. (2013). “Report and evaluation of the development of CLIL Programmes in Catalonia”. *Temps d'Educació* [en línea], núm. 45, pp. 143-180. [Consulta: 5 de septiembre de 2014]. Disponible en: <[http://www.academia.edu/6332091/Report\\_and\\_evaluation\\_of\\_the\\_development\\_of\\_CLIL\\_Programmes\\_in\\_Catalonia](http://www.academia.edu/6332091/Report_and_evaluation_of_the_development_of_CLIL_Programmes_in_Catalonia)>

Lozano, M.T. & Moreno, P. (1995). “Aplicación del enfoque por tareas en la práctica del aula”. En Siguan, M. (coord.). *La enseñanza de la lengua por tareas*. ICE, Horsori.

Martín, E. (1995). “Las tareas en la enseñanza de e/le a adultos”. En Siguan, M. (coord.). *La enseñanza de la lengua por tareas*. ICE, Horsori.

Martín, E. (1998). “El profesor de lengua: papel y funciones”. En Mendoza, A. (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.

McHugh, M. & Maidment, S. (1997). *Fantastic Fanfare 2 (Progress Book)*. Oxford: Oxford University Press.

McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.

*Picture Cards (photocopiable)*. Oxford University Press.

Pilleux, M. (2001). “Competencia comunicativa y análisis del discurso”. *Estudios Filológicos* [en línea], núm. 36, pp. 143-152. [Consulta: 31 de agosto de 2014]. Disponible en: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132001003600010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132001003600010&script=sci_arttext)>

Pinos, M. (2001). *Juegos de aventura*. Paidotribo.

Piquer, I. (2004). *Iniciació a l'anglès com a llengua estrangera en educació infantil*. Tesis doctoral presentada en el Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona.

- Savignon, S.J. (1972). *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia, PA: Center for Curriculum Development.
- Searle, J.R. (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *IRAL*, vol. 10, Issue 1-4. Traducido en Licerias, J.M. (1992).
- Siguan, M. (1995). "La enseñanza de la lengua por tareas". En Siguan, M. (coord.). *La enseñanza de la lengua por tareas*. ICE, Horsori.
- Soler, M. & Flecha, R. (2010). "Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA". *Signos* [en línea], núm. 2, pp. 363-375. [Consulta: 31 de agosto de 2014]. Disponible en: <<http://www.scielo.cl/pdf/signos/v43s2/a07.pdf>>
- Spalacci, M. (2012). *Enfoque oral y recursos digitales en un curso de francés como lengua extranjera (FLE)*. Tesis doctoral presentada en el Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona.
- Torres, J.R. (2005). "El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero". *Phonica* [en línea], vol. 1. [Consulta: 5 de septiembre de 2014]. Disponible en: <<http://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/5575>>
- Toth, M. (1995). *Heinemann Children's Games*. Heinemann.
- Trojanowski, C. & Holtschlag, M. (1999). *Button Crafts*. U.S.A.: Random House.
- Van Ek, J.A. (1975). *The Threshold Level*. Oxford: Pergamon Press.
- Van Ek, J.A. (1993). *Objectives for foreign language learning*. Estrasburg: Council of Europe Press.
- Van Ek, J.A. & Trim, J.L.M. (1991). *Threshold Level 1990*. Estrasburg: Council of Europe Press.
- Veiz, J. M. (1998). "Enseñanza y aprendizaje de las lenguas". En Mendoza, A. (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.



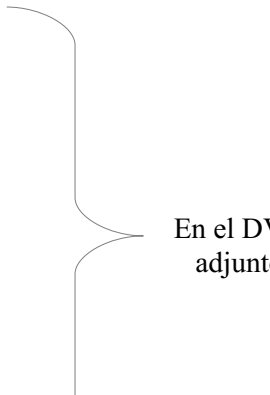
## **IX. ANEXOS**





## IX. ANEXOS

### ÍNDICE DE LOS ANEXOS

Anexo 1- La transcripción del diario de aula.....	419
Anexo 2- La transcripción de las grabaciones de inicio y de salida.....	493
Anexo 3- Los modelos de los cuestionarios.....	567
Anexo 4- Los materiales para la propuesta “ <i>Agent's game</i> ”	
Anexo 5- Los materiales para la propuesta “ <i>The castle adventure</i> ”	
Anexo 6- Los cuestionarios realizados por los alumnos	
Anexo 7- Las grabaciones de inicio y de salida realizadas a los alumnos	
Anexo 8- Otras grabaciones puntuales	

En el DVD  
adjunto



## **Anexo 1: El diario de aula**



## DIARIO DE AULA

### INTRODUCCIÓN

El presente diario de aula corresponde a todas las sesiones realizadas con los alumnos de Ciclo Superior de Educación Primaria de la escuela Vicente Aleixandre (Martorell) durante el curso 2011-2012, relativas a la propuesta didáctica objeto de estudio en esta investigación. Han participado en el proyecto cuatro grupos, dos de quinto -5ºA y 5ºB- y dos de sexto -6ºA y 6ºB.

El diario de clase sigue el mismo esquema para todas las sesiones. Los puntos tratados han sido los siguientes:

1. Descripción de la sesión y cumplimiento de la propuesta.
1. Incidencias y registro de anécdotas.
2. Comentarios de la investigadora.

En primer lugar, se han descrito las sesiones llevadas a cabo y si se han desarrollado tal y como estaban programadas por la investigadora desde una perspectiva objetiva. En segundo lugar, se ha hecho referencia a las incidencias, tanto positivas como negativas, y se han descrito y justificado las anécdotas, también objetivamente. En tercer lugar, he explicado como me he sentido yo y he hecho los comentarios oportunos desde un punto de vista subjetivo.

En el presente diario, he incluido las sesiones de 5ºA y 5ºB correlativamente porque realizaba las mismas actividades en ambas y he hecho algunas referencias a lo descrito en el primer grupo que realizó la sesión. Las sesiones realizadas por los dos grupos de sexto eran diferentes, ya que cada clase ha hecho las actividades correspondientes a las casillas en las cuales caían. Por esta razón, he incluido primero el diario de clase de 6ºA y a continuación el correspondiente a 6ºB.

### DESARROLLO DE LAS SESIONES de 5ºA y 5ºB

#### 5ºA- Agents' game 1 (15-09-11)

1. He hecho lo previsto. Hemos hecho los grupos heterogéneos, he explicado en que va a consistir el juego y han hecho los *badges* (distintivos, insignias de diferente forma para cada grupo). He dejado que ellos decidieran los grupos teniendo en cuenta la mezcla de niños y niñas y los diferentes niveles de inglés. Les he explicado que serán agentes especiales y que tendrán que resolver misiones. Hay un científico perverso, el Doctor Bad, que se dedica a crear monstruos. Otro científico, el Doctor Molécula, ha encontrado una poción mágica que convierte a los monstruos en buenos. El *Dr. Bad* ha secuestrado al *Dr. Molecule*. El objetivo de los alumnos es encontrar dónde está el *Dr. Molecule*, liberarlo, conseguir la poción mágica y hacer que los monstruos sean buenos. A medida que vayan realizando las diversas misiones, conseguirán piezas de un rompecabezas que tendrán que montar en el mes de junio y encontrar dónde se encuentra secuestrado el *Dr. Molecule*. Hemos hecho una lluvia de ideas donde los alumnos han dicho diversas formas (triángulo, cuadrado, etc.) que conocían en inglés. Hemos decidido seis formas y cada grupo ha escogido una (si dos o más grupos querían la misma forma, lo hemos hecho a suertes). Dentro de cada grupo, cada miembro ha escogido un color de cartulina diferente para hacer el *badge*. Han recortado la forma de su grupo y han escrito su nombre (*Agent Raul*). Me he quedado los *badges* para plastificarlos y ponerles un hilo antes de la próxima sesión.

2. Han mezclado los grupos de 5º respecto al curso anterior y todavía están “buscando su lugar”. He tenido que parar en diversas ocasiones la explicación del juego en inglés porque hablaban mucho. Han mostrado mucho interés por el juego; no podían dejar de hacer comentarios mientras lo explicaba y todos han acabado su *badge*.

3. Me he sentido incómoda al tener que parar en diversas ocasiones la explicación del juego porque las constantes interrupciones no facilitan una buena comprensión oral. Sin embargo, las interrupciones se debían a que querían comentar entre ellos de qué iba el juego y eso me alegra porque han mostrado interés. Tendré que trabajar el RESPETO hacia las presentaciones y explicaciones orales, sean por mi parte o por parte de los compañeros. La sesión era de 45 minutos, pero nos ha dado mucho de sí.

#### **5°B- Agents' game 1 (16-09-11)**

1. He hecho lo previsto: Hemos hecho seis grupos heterogéneos, he explicado el juego y han hecho los *badges*. He hecho lo mismo que ayer con 5°A.

2. Han mezclado a los alumnos respecto al curso anterior y parece ser un grupo muy tranquilo. Hay unos ocho alumnos con un nivel bajo de inglés (los conozco del curso anterior), pero parece que han entendido las explicaciones.

3. Me he sentido bien porque escuchaban muy atentos y parece que les gusta el juego. Al tener tantos alumnos con nivel bajo, tendré que estar muy atenta para que entiendan las explicaciones y vengán motivados.

#### **5°A- Agents' game 2 (22-09-11)**

1. He hecho lo previsto: Debían preparar en grupo durante 5 minutos la presentación oral de su *badge*:

*Good afternoon!*

*I'm agent Sofia, S-O-F-I-A.*

*My badge is an orange circle.*

Una vez finalizados los cinco minutos, han realizado las presentaciones orales: cada grupo ha salido a la pizarra y, de uno en uno, han hecho su presentación al resto de la clase. Como máximo cada grupo podía conseguir tres piezas del rompecabezas y todos los grupos las han conseguido. He pedido grupos voluntarios porque normalmente salen primero los que tienen más facilidad y permiten a los que no tienen tanta escucha la misma estructura una y otra vez. El orden ha sido el siguiente: *Diamond, Star, Triangle, Circle, Rectangle and Square Group*. Además, he puntuado individualmente las presentaciones orales.

2. En este grupo-clase hay un alumno de origen chino que lleva poco más de un año viviendo en Martorell. Tiene dificultades con el catalán y el castellano y empezó a hacer inglés el curso pasado. A pesar de su bajo nivel, se ha esforzado mucho y ha conseguido decir la frase con su nombre y el color de su *badge*. Como ya dije anteriormente, este grupo-clase se acaba de mezclar y continúan siendo muy charlatanes. He tenido que llamar la atención a algunos repetidas veces para que escucharan a sus compañeros y los respetaran.

3. Estoy muy contenta con el alumno chino porque ha participado en la dinámica de la clase. Normalmente hace trabajo diferente que le preparo porque no puede seguir el ritmo de la clase y además le gusta mucho jugar y distraerse; le cuesta concentrarse. Me ha gustado que pudiera hacer una actividad con sus compañeros; además, el resto de miembros de su grupo se han esforzado y lo han ayudado mucho. Me siento satisfecha porque todos los alumnos se han preparado la presentación oral a consciencia, pero me molestan las faltas de respeto hacia los que están exponiendo. Cuando alguien habla, interrumpe el ritmo de la clase y hace perder la concentración a los que están examinándose oralmente. Tendré que seguir trabajando el respeto hacia los otros.

### **5°B- Agents' game 2 (23-09-11)**

1. He hecho lo previsto: Han preparado la presentación oral en grupos durante 5 minutos y después la han hecho. He pedido voluntarios y éste ha sido el orden: *Triangle, Circle, Star, Diamond, Square and Rectangle Group*. Todos los grupos han conseguido las tres piezas del rompecabezas, el máximo número. También los he puntuado individualmente.
2. Es un grupo tranquilo, pero hay un elevado número de alumnos con un nivel bastante bajo. Por un lado, me han sorprendido gratamente cuatro de ellos: son alumnos que presentan dificultades en todas las áreas y también en inglés, pero se han esforzado mucho durante la preparación y sus compañeros los han ayudado y el resultado ha sido espectacular. Por otro lado, hay un alumno que llegó hace poco más de un año de Marruecos. Allí ya había repetido un curso y su nivel es de final de primer curso de Ciclo Inicial. Tiene dificultades y no muestra un gran interés y, además, dos alumnas con un elevado nivel de inglés que hay en su grupo tampoco lo han intentado ayudar. También ha habido dos alumnos de un mismo grupo que no se habían preparado casi nada. Se han dedicado a hablar y no a preparar su presentación oral. Los otros dos miembros del grupo los han ignorado.
3. Me he sentido muy satisfecha cuando cuatro de los alumnos de nivel bajo han mostrado mucho interés y se han esforzado. Era su maestra de inglés el curso anterior y nunca habían mostrado tanto interés ni tanta dedicación. Por otro lado, me he sentido mal cuando tres alumnos no se lo habían preparado suficientemente. La próxima sesión estaré más pendiente de ellos y de hacer que sus respectivos grupos los ayuden. Tengo que fomentar más el trabajo en grupo, el ayudarse unos a otros e intentar que su motivación aumente.

### **5°A- Agents' game 3 (29-09-11)**

1. Sólo dos grupos han realizado lo previsto. Los otros cuatro grupos vendrán mañana a la hora del patio para acabarlo. Hoy tenían que hacer una casa-hucha para guardar las piezas del rompecabezas que vayan consiguiendo a lo largo de las misiones. Les he dado las instrucciones en inglés: cada grupo tiene una copia a DIN A3 de la casa-hucha; deben dibujar la forma de su grupo al lado de la puerta; tienen que pintar la casa entre todos; luego recortarla, doblarla y pegarla con pegamento. Los grupos que acaben antes de las 16:30h, antes del fin de la sesión, recibirán dos piezas extra del rompecabezas. *Triangle Group* ha recibido dos piezas por acabar a tiempo. *Star Group* ha recibido una pieza porque han acabado a tiempo, pero usando celo en lugar de pegamento y esas no eran las instrucciones.
2. Todos los grupos se han esforzado mucho y han intentado acabarla a tiempo. El comportamiento ha sido correcto. Es curioso como se “critican” unos a otros: cuando he repartido las piezas a los dos grupos que habían acabado, los otros cuatro grupos han protestado por el uso del celo y por eso les he acabado dando sólo una pieza.
3. Lo de dar una pieza por el uso del celo no lo tenía previsto. Me ha parecido lícito que se quejaran el resto, pero no quería dejar de premiarlos por acabar a tiempo y me ha parecido justo para todos darles una pieza y todos lo han aceptado.

### **5°B- Agents' game 3 (30-09-11)**

1. Hemos hecho lo previsto: Cada grupo ha realizado una casa-hucha. Como todos los grupos han acabado a tiempo, han recibido dos piezas del rompecabezas.
2. Al repartir las piezas, dos grupos no dejaban de hablar (*Square and Diamond*) y no les he dado las dos piezas.



3. Me he sentido mal respecto al otro 5º porque ellos tuvieron una sesión de 45 minutos y no todos los grupos pudieron acabar la casa-hucha a tiempo. Tres (*Rectangle, Diamond and Circle Group*) de los cuatro grupos que faltaban de la otra clase, 5ºA, han bajado a la hora del patio para acabarla. *Square Group* es el único que no ha bajado. Creo que a estos grupos voy a compensarlos en la próxima sesión con dos piezas del rompecabezas.

#### **5ºA- Agents' game 4 (6-10-11)**

1. Hemos hecho lo previsto. Primero les he dicho que dijeran los nombres de los monstruos y yo los iba colocando en la pizarra hasta que hemos tenido los 10. Hemos practicado la pronunciación de los nombres de los monstruos: Yo lo decía y ellos lo repetían. Luego han tenido 10 minutos para preparar la presentación oral en grupos: debían preparar dos frases sobre dos monstruos que ellos escogieran. Una frase era con el nombre (*She's Skeleton*) y la otra sobre una característica del monstruo (*She's got bones*). Todos los grupos han preparado las frases correctamente y han conseguido 2 piezas del rompecabezas. He aprovechado para dar las piezas a los grupos que bajaron a la hora del patio la semana pasada para acabar la casa-hucha (*Rectangle group, Diamond Group and Circle Group*). Sólo un grupo no bajó (*Square Group*). Tienen que aprenderse los nombres de los monstruos para la próxima semana usándolos en una frase.

2. *Square Group* tiene sólo una chica y ésta se quejaba de que los otros tres chicos no participaban y estaban hablando entre ellos. He hablado con el grupo y se ha solucionado el problema. También dos alumnos han empezado a correr por la clase persiguiéndose. Después de hablar con ellos, han vuelto al trabajo. Espontáneamente, han usado la creatividad para la frase sobre las características. Por ejemplo, han usado “*toilet paper*” para la momia.

3. Me duele cuando les cuesta trabajar en grupo o cuando uno del grupo molesta, pero creo que a lo largo del curso este juego potenciará el trabajo cooperativo en grupo y les ayudará a mejorar la relación entre ellos. La verdad es que todos quieren conseguir el máximo de piezas y eso me gusta. Están motivados. Me ha encantado la creatividad que han mostrado algunos alumnos al describir los monstruos.

#### **5ºB- Agents' game 4 (7-10-11)**

1. Hemos hecho lo previsto. Con este grupo he cambiado el método. Debían buscar los 10 monstruos debajo de las sillas. Una vez encontrados, los he colocado en la pizarra y hemos repetido los nombres. Han tenido 10 minutos para preparar la presentación oral de 2 monstruos (2 frases por monstruo). Durante la preparación, podían usar el diccionario o preguntarme a mí por el vocabulario. *Star Group* y *Circle Group* han conseguido sólo una pieza porque no habían preparado correctamente las dos frases correspondientes. El resto de grupos han conseguido las dos piezas. Deben estudiar el nombre de los 10 monstruos para la próxima semana usándolos en una frase.

2. Mientras el primer grupo, *Diamond Group*, hacía la presentación oral, un alumno de otro grupo se ha tirado un pedo y todos se han puesto a reír. Ha costado un poco volver a controlar la clase. *Rectangle Group* me ha reclamado las dos piezas del rompecabezas que no les di en la sesión anterior por estar hablando y, vista la motivación, se las he dado. Han usado buenos adjetivos y frases: *Mystery eyes (mummy)*; *evil eyes (ghost)*, *chain and bow (skeleton lleva una pajarita)*, *whiskers*.

3. El alumno que se ha tirado el pedo tiene un nivel muy bajo y distorsiona a menudo. ¡A ver si consigo motivarlo pronto! Me ha gustado la implicación de la mayoría de los grupos para ser originales en el uso de las frases. Los dos grupos han conseguido sólo una pieza estaban molestos. Espero que esto les sirva para mejorar y esforzarse más. Me ha encantado que uno de los grupos que se quedó sin piezas la semana pasada las reclamara. Eso quiere decir que les importa el juego y no quieren quedarse atrás.

### **5ºA- Agents' game 5 (13-10-11)**

1. Hemos hecho lo previsto. Primero, en grupos, han hecho la presentación oral de los monstruos (*She's Skeleton*). Debían decir el nombre de los diez monstruos y, si lo hacían bien, recibían dos piezas del rompecabezas por grupo, además de la nota individual. Ningún grupo se ha ofrecido voluntario. Todos los grupos han conseguido las dos piezas. Un miembro de *Triangle Group* es muy competitivo y se ha enfadado con dos miembros de su grupo porque no habían estudiado y eso repercutía en el resto. Después, han encontrado 10 frutas que había escondido debajo de las sillas y han dibujado al lado de cada monstruo la fruta que les gusta. Finalmente, han practicado en grupos durante 10 minutos la presentación oral que harán la próxima sesión (*Mummy likes bananas*).

2. Todos los alumnos, excepto dos, se habían preparado la presentación oral; parece que les motiva el juego. También es bueno que un compañero se enfade cuando otros no estudian porque denota interés.

3. Me gusta que se diviertan con el juego y que estudien. El comportamiento ha sido bueno y eso me alegra. Me gusta que se enfaden cuando otros miembros del grupo no estudian porque demuestran interés por lo que hacemos. Me gustaría que salieran grupos voluntarios y supongo que con el tiempo perderán esa vergüenza inicial. Una vez salen un par de grupos, los otros ya se ofrecen.

### **5ºB- Agents' game 5 (14-10-11)**

1. Hemos hecho lo previsto. Han hecho la presentación oral de los monstruos y todos los grupos han recibido dos piezas del rompecabezas. Un miembro del *Square Group* ha subido enfadado del patio y no ha participado de la clase. Más tarde, he hablado con él a solas y me ha dicho que no había estudiado. Después, han ido diciendo ellos nombres de frutas y yo las he ido colocando en la pizarra hasta obtener las diez deseadas. Han repetido las frases (*Mummy likes bananas*) y han dibujado las frutas al lado de los monstruos correspondientes. Finalmente, han practicado en grupos y deben estudiarlo para la próxima sesión. Les he dejado apuntar la pronunciación de las frutas que les costaba recordar para que puedan repasarlo en casa.

2. Tener a un alumno paseando por la clase porque está enfadado no ayuda a mantener un buen clima de trabajo. Por el contrario, el resto de alumnos han estudiado los monstruos y han conseguido buenas notas individuales. ¡Todos se han esforzado mucho!

3. Me gusta que todos estén motivados y se esfuercen por conseguir el máximo de piezas para el grupo y una buena nota individual. El alumno que no ha participado es de origen magrebí. Lleva un año y medio aquí, pero tiene serios problemas con el aprendizaje de la lengua catalana y castellana, hecho que le dificulta la relación con los compañeros. Ha venido por reagrupación familiar y como su padre se vino a España cuando él tenía 4 años, no le llama “papá” sino por su nombre. Este alumno está ocasionando problemas en la mayoría de las clases y en todos los patios: se pelea diariamente. Está sufriendo mucho y ya ha sido derivado a los Servicios Sociales porque al salir del colegio siempre está solo en la calle. No tiene ningún tipo de límite por parte de su familia. Como escuela, estamos realizando un cursillo sobre cómo tratar casos especiales y éste es uno de los que estamos analizando. Los viernes, antes de esta sesión de inglés, su curso puede jugar en una de las pistas de baloncesto del centro y eso le genera muchos problemas, subiendo a clase enfadado porque ni conoce ni acepta las reglas del juego. Sólo está bien el día que les toca la pista de fútbol, porque conoce ese deporte. La tutora me ha propuesto que no haga inglés porque le genera más malestar (otra lengua añadida cuando ya tiene problemas con las otras dos). Le he dicho que no me importa en las otras dos sesiones de inglés, pero me gustaría que siguiera participando de esta sesión porque se la puedo adaptar a su nivel y creo que a la larga le gustará. Es una manera de entrar en contacto con la lengua inglesa de manera lúdica. El curso pasado, cuando cursaba cuarto de primaria, yo era su maestra de inglés y no hubo problemas. Ha explotado este año que es consciente

de los problemas de aprendizaje que tiene. Por logística, seguirá en todas las sesiones de inglés. Habíamos intentado que asistiera más sesiones al “aula de acogida”, pero allí también empieza a mostrarse rebelde.

### **5°B- Agents' game 6 (19-10-11)**

Esta semana no hemos hecho el *Agents' game* porque los he grabado en vídeo para hacer la evaluación inicial. He preparado un dibujo con muchos de los elementos que se trabajan en el juego. Cada grupo tenía una copia a color del dibujo y tenían 10 minutos para preparar el máximo de frases posibles. Para la presentación oral, han salido a la pizarra delante de los compañeros y los he grabado en vídeo. Debían señalar lo que iban diciendo en una copia más grande colgada en la pizarra. He analizado las grabaciones aparte pero, en general, los alumnos de quinto han construido frases más simples, usando siempre las mismas estructuras, con poca fluidez oral y con un volumen de voz bajo. A los alumnos de quinto les tuve que limitar a 5 minutos el tiempo de presentación oral porque había muchos silencios y se alargaba mucho sin conseguir nada a cambio. Usé una de las sesiones dedicada al libro, el miércoles de 9 a 10h, porque en las primeras sesiones del día es cuando están más receptivos.

### **5°A- Agents' game 6 (21-10-11)**

Tal y como he explicado en la sesión de 5°B del 19 de octubre, he dedicado esta semana a grabar a los diferentes grupos en vídeo como evaluación inicial. Este grupo lo grabé el viernes de 9 a 10h en una de las sesiones dedicadas al libro, porque estaban más concentrados.

### **5°A- (27-10-11)**

Hoy no hemos realizado *Agents' game*. El otro profesor de inglés me había hablado de la primera sesión, pero resulta que tenía el otro P5 de 15:45 a 16:30h. Me ha preguntado, justo antes de la sesión, si también podían venir. Hemos vuelto a hacer *Trick or Treat* con el otro grupo de P5. En mi opinión, estas actividades “crean” escuela y todas las partes lo disfrutan, incluidos los maestros, aunque me habría gustado que el otro maestro hubiera avisado antes.

### **5°B- (28-10-11)**

Hoy no hemos realizado *Agents' game*. El miércoles 26 no pude hacer clase con este grupo porque realizaron la evaluación diagnóstica (exámenes oficiales que deben realizar los alumnos de 5° para saber si han adquirido las competencias básicas correspondientes a Ciclo Medio). Como ayer tampoco pude hacer *Agents' game* con el otro 5°, he decidido usar esta sesión para hablar sobre *Halloween*. Todavía no habíamos tenido ocasión y la semana próxima ya habrá pasado la fiesta. Además, me gusta ir al mismo ritmo con ambas clases.

### **5°A- Agents' game 7 (3-11-11)**

1. Sólo hemos tenido tiempo para hacer la primera parte. Como han pasado tres semanas desde que les mandé estudiar (una semana los grabé y la siguiente fue *Halloween*), me ha parecido oportuno dejarles tiempo en clase para repasarlo, ya que no ha sido culpa de ellos. Entre todos, hemos repasado todas las frases (*Mummy likes bananas*) y les he dejado 5 minutos para repasar en grupos. Han hecho las presentaciones orales y podían conseguir un máximo de 3 piezas por grupo. Hoy he pedido voluntarios y se han ofrecido. Todos los grupos han conseguido las 3 piezas. JY, el niño chino, se ha preparado tres de las diez frutas. Las frutas las ha dicho bien; los monstruos le han costado más. Después, entre todos ellos, han ido diciendo los colores de las frutas considerando singular y plural (*The bananas are yellow; The apple is red*). Hoy íbamos a hacer el examen

individual de pintar los monstruos según el color de la fruta que yo decía, pero no hemos tenido tiempo. Se lo prepararán para la próxima semana.

2. Como han practicado la presentación oral en clase, no hemos podido hacer todo lo previsto, pero así también se lo prepararán para la próxima semana. Al pedir grupos voluntarios, se han ofrecido unos cuantos. Teniendo en cuenta que llueve desde ayer y que esta sesión es a última hora del jueves, su comportamiento ha sido bueno y, sobre todo, han respetado las presentaciones orales de los compañeros.

3. Aunque no hayamos podido hacer todo lo previsto, estoy contenta porque han mostrado mucho interés, tanto en hacerlo bien como en respeto y comportamiento. El hecho de que ya se ofrezcan voluntarios, me hace pensar que se van relajando y van perdiendo el “miedo escénico”, además de querer participar.

### **5ºB- Agents' game 7 (4-11-11)**

1. Antes de empezar, ya había decidido que haríamos sólo la primera parte. Como ayer sólo hice la primera parte con el otro grupo, prefiero ir al unísono con ambos. Hemos repasado las frases entre todos (*Mummy likes bananas*) y han practicado las presentaciones orales en grupos durante 5 minutos. He pedido voluntarios y se han ofrecido varios grupos. Todos los grupos han obtenido las 3 piezas del rompecabezas. Respecto a los alumnos de educación especial: ST no había estudiado en casa, ha repasado un poco en clase, pero sólo ha sido capaz de decir una frase y media; IR lo ha hecho bastante bien, está muy motivado; AB había estudiado un poquito; MG, el magrebí, no estaba hoy en clase. Hay otro alumno, AA, que no asiste a EE, pero su nivel en inglés es muy bajo y tiene serias dificultades. Este alumno lo ha hecho muy mal: ni había estudiado en casa ni lo ha hecho en clase. Después de las presentaciones orales, hemos dicho entre todos los colores de las frutas, teniendo en cuenta el masculino y femenino, y se lo deben preparar para la próxima semana. El comportamiento ha sido muy bueno. Sólo un alumno, RT, hablaba mucho pero lo he separado del compañero y se ha acabado el problema. Es listo, pero muy hablador.

2. El hecho de que no estuviera MG se ha notado. El ambiente durante toda la sesión ha sido muy bueno.

3. Espero que el comportamiento y la actitud de MG cambien pronto porque es alguien que distorsiona y crea un clima negativo. Quiero que asista a clase y participe, pero positivamente. Quizá sea egoísta por mi parte pero hoy, que no estaba en clase, el ambiente ha sido genial. Por otro lado, espero que estos tres alumnos que han estudiado poco o nada recapaciten y se den cuenta que se tienen que esforzar un poco más porque su actitud afecta a ellos mismos, a sus respectivos grupos y al grupo-clase. Aún tengo que seguir trabajando la motivación de dichos alumnos para que hagan el esfuerzo de trabajar en casa.

### **5ºA- Agents' game 8 (10-11-11)**

1. No hemos podido hacer todo lo previsto en la sesión de hoy; lo hemos acabado en la sesión del día siguiente. Hoy han realizado un examen en grupo. He dado a cada grupo una copia de los 10 monstruos y debían colorearlo acorde con la fruta que yo dijera. He dado cada instrucción una sola vez: *Dracula has got the plum colour*. Cada grupo ha corregido la ficha de otro grupo. El máximo eran 3 piezas del puzzle. *Triangle*, ha conseguido 6 puntos y una pieza. *Rectangle*, 5 puntos y ninguna pieza. *Star*, 2 puntos y ninguna pieza. *Circle*, 8 puntos y dos piezas. *Square*, 8 puntos y medio y 2 piezas. *Diamond*, 7 puntos y dos piezas. Después de dar las piezas, han encontrado las tarjetas donde aparecen los monstruos con una verdura que no les gusta. Se ha acabado el tiempo pero como tenemos clase mañana por la mañana, dedicaremos un rato a completar la sesión.

**Viernes:** He dicho los nombres de las verduras y ellos han repetido. Les he dado una copia de los 10 monstruos a cada uno y al lado han dibujado la verdura y han escrito la pronunciación. He

aprovechado para trabajar un poco los símbolos fonéticos. El alumno chino debe memorizar sólo tres verduras. Deben practicarlos con la frase en negativo para la próxima sesión: *Witch doesn't like tomatoes*.

2. Dos grupos no han seguido las instrucciones de colorear los monstruos correctamente porque también han dibujado las frutas y han escrito el nombre de los colores.

3. Tengo que seguir insistiendo en que presten atención a las instrucciones y las sigan correctamente. Son cuatro miembros en el grupo de diferentes niveles y deberían poder hacerlo. Supongo que así también van aprendiendo de sus propios errores. Suerte que tengo clase con este grupo a las 9 de la mañana del día siguiente para poder acabar lo que no nos ha dado tiempo y poder ir a la par con el otro grupo de quinto. Esta sesión de 45 minutos se suele quedar en poco más de media hora. Voy a modificar la programación porque he decidido que en lugar de hacer el examen en grupo, lo podrían hacer individualmente, cada uno con una copia de los monstruos, aumentando así su participación en el juego, teniendo más evidencias individuales y que cada uno pueda quedarse con su copia del examen.

### **5°B- Agents' game 8 (11-11-11)**

1. Hemos hecho lo previsto. Hoy han realizado un examen en grupo. He dado a cada grupo una copia de los 10 monstruos y debían colorearlo acorde con la fruta que yo dijera. He dado cada instrucción una sola vez: *Dracula has got the plum colour*. Cada grupo ha corregido la ficha de otro grupo. El máximo eran 3 piezas del puzzle. *Star*, ha conseguido 7 puntos y medio y dos piezas. *Square*, 8 puntos y medio y dos piezas. *Diamond*, 8 puntos y medio y dos piezas. *Rectangle*, 6 puntos y una pieza. *Triangle*, 8 puntos y medio y 2 piezas. *Circle*, 9 puntos y medio y tres piezas, el máximo. Después de dar las piezas, han encontrado las tarjetas donde aparecen los monstruos con una verdura que no les gusta. He dicho los nombres de las verduras y ellos han repetido. Les he dado una copia de los 10 monstruos a cada uno y al lado han dibujado la verdura y han escrito la pronunciación. He aprovechado para trabajar un poco los símbolos fonéticos. El alumno magrebí debe memorizar sólo tres verduras. Deben practicarlos con la frase en negativo para la próxima sesión: *Witch doesn't like tomatoes*.

2. MG ha vuelto a subir del recreo enfadado por el baloncesto. Dice que no le gusta el inglés, pero tampoco quiere hacer trabajo de otra asignatura. He estado hablando con él mientras el resto hacían el examen. Me ha dicho que quería estar con su grupo y que no quería hacer un trabajo diferente del de sus compañeros.

3. El hecho de que todos los grupos siguieran las instrucciones correctamente me alegra. Sigo sin saber que hacer con MG porque la dinámica de la clase se ve alterada. Había hablado con la tutora sobre la posibilidad de que hiciera trabajo de catalán pero no quiere, ni tampoco quiere hacer trabajo de inglés adaptado a él. Este juego se le puede adaptar fácilmente, pero ni hace ni deja hacer. Después de hablar con él, se ha calmado y se ha incorporado a la clase. Le he ayudado a copiar la pronunciación de 3 verduras para que las estudie para la próxima semana.

### **5°A- Agents' game 9 (17-11-11)**

1. Hoy hemos hecho lo previsto. Han tenido tres minutos para practicar la presentación oral (*Witch doesn't like tomatoes*) y podían conseguir un máximo de tres piezas. He pedido voluntarios y se han ofrecido varios grupos. Todos los grupos han obtenido tres piezas, excepto uno que ha obtenido cuatro.

2. El *rectangle group* ha obtenido las tres piezas gracias a una sola alumna porque el resto no habían estudiado. Al *triangle group* les he dado una pieza más porque los cuatro miembros habían

estudiado y además no han cometido ningún error. En este grupo está JY, el niño chino, y se ha preparado dos frases las cuales ha dicho correctamente.

3. Me molesta cuando sólo un miembro del grupo se prepara las cosas y el resto consiguen las piezas sin esfuerzo. Me gusta que salgan grupos voluntariamente. Me gusta cuando un alumno con dificultades se esfuerza, los miembros del grupo lo ayudan y el esfuerzo se ve recompensado.

### **5ºB- Agents' game 9 (18-11-11)**

1. Hemos hecho lo previsto. Hemos preparado la presentación oral entre todos ( *Witch doesn't like tomatoes*) y luego han tenido tres minutos para repasarlo en grupos, ya que no tenían el papel (ver incidencias). Como máximo podían conseguir 3 piezas del rompecabezas. Todos los grupos han conseguido las tres piezas. *Star group* han dicho 9 de las 10, pero un miembro había estudiado mucho en casa y quería recompensar su esfuerzo; los otros miembros sólo han estudiado en clase. Los miembros del *circle group* han estudiado todos, incluido AB de Educación Especial; lo ha hecho muy bien y lo he felicitado públicamente. Dos miembros del *triangle group* no habían estudiado en casa, pero sí lo han hecho en clase; ST (de EE) ha sido capaz de decir dos frases correctamente. AA (de EE), del *diamond group*, sólo ha estudiado una frase en clase. IR, del *square group*, se ha preparado tres frases en clase y las ha dicho bien; MG, del mismo grupo, no ha querido participar de la sesión.

2. MG ha entrado en clase enfadado del patio y se ha sentado en el suelo. Lo ha visto el otro maestro de inglés y se lo ha llevado a hacer unos encargos; cuando ha vuelto, se ha sentado de nuevo en el suelo y no ha participado en toda la sesión. Como la sesión es después del patio, hemos ido directamente al aula de inglés y no he pensado que necesitarían la hoja para repasar la presentación oral, por eso lo hemos hecho entre todos.

3. Me molesta la actitud que tiene MG cada viernes, cuando sube enfadado del patio y no quiere participar. He hablado con él, pero no he conseguido nada, ni cuando ha ido a “airearse” con otro maestro. Varios alumnos de este grupo tienen un nivel muy bajo y sigo sin conseguir que estudien en casa. Por lo menos, hoy he conseguido que, en mayor o menor grado, estudiaran en clase y fueran capaces de decir alguna frase durante la presentación oral. Por el contrario, me alegra ver que un par de ellos ya empiezan a esforzarse más (uno ha estudiado en casa y otro sólo en clase, pero ha sido capaz de aprenderse tres frases).

### **5ºA- Agents' game 10 (24-11-11)**

1. Hemos hecho lo previsto. Hoy hemos jugado al bingo, pero primero debían completar ellos el tablero para jugar. Primero hemos repasado el vocabulario trabajado hasta ahora (10 frutas, 10 colores y 10 verduras) y he ido colocando las tarjetas a medida que las nombraban. Luego, han dibujado 4 de cada en su tablero individualmente y, finalmente, hemos jugado dos partidas al bingo, durante 10 minutos. Individualmente, he dado “caras contentas” (*verde* para quien había conseguido línea y *dorada* para los de bingo). Como grupo, he repartido piezas del rompecabezas: 1 pieza por cada línea y tres por cada bingo. *Diamond group* ha conseguido dos piezas (dos líneas); *triangle group* ha conseguido 6 piezas (dos bingos); *square group* ha conseguido 3 piezas (1 bingo); y *rectangle group* ha conseguido 4 piezas (1 bingo y una línea).

2. Les ha gustado mucho jugar al bingo y todos estaban muy motivados.

3. Nos hemos divertido todos mucho y eso me alegra. Se han divertido tanto que he guardado los tableros por si podemos jugar otro día que nos sobre tiempo.

### **5°B- Agents' game 10 (25-11-11)**

1. Hemos hecho lo previsto. Hoy hemos jugado al bingo, pero primero debían completar ellos el tablero para jugar. Primero hemos repasado el vocabulario trabajado hasta ahora (10 frutas, 10 colores y 10 verduras) y he ido colocando las tarjetas a medida que las nombraban. Luego, han dibujado 4 de cada en su tablero individualmente y, finalmente, hemos jugado tres partidas al bingo. La sesión es 15 minutos más larga en este grupo y por eso hemos podido jugar una partida más. Individualmente, he dado “caras contentas” (*verde* para quien había conseguido línea y *dorada* para los de bingo). Como grupo, he repartido piezas del rompecabezas: 1 pieza por cada línea y tres por cada bingo. *Star group* ha conseguido 4 piezas (1 bingo y 1 línea de ZG); *square group* ha conseguido 1 pieza (1 línea de MG); *diamond group* ha conseguido 3 piezas (1 bingo); *rectangle group* ha conseguido 1 pieza (el alumno ha conseguido bingo pero lo ha dicho tarde y le he contado como línea); *triangle group* ha conseguido 9 piezas (3 bingos); *circle group* ha conseguido 2 piezas (2 líneas).

2. Todos los alumnos estaban muy motivados y todos los grupos han conseguido piezas del rompecabezas. ZG y MG estaban muy contentos por haber conseguido una línea.

3. Me gusta ver que todos los grupos ven recompensado su esfuerzo a través de piezas del rompecabezas. Me ha encantado ver que ZG, una alumna a la que siempre le ha costado la lengua inglesa, ha conseguido una línea. Me ha entusiasmado ver como MG ha ganado una línea; a ver si esto le sirve de motivación y mejora su comportamiento.

### **5°A- Agents' game 11 (1-12-11)**

1. Hemos hecho lo previsto. Para empezar, han ido diciendo las partes del cuerpo y he ido colocando las tarjetas con las imágenes en la pizarra. Seguidamente, hemos cantado y bailado la canción “*Head and shoulders*”, para seguir repasando las partes del cuerpo. A continuación, hemos jugado al *Simon says...* (con la modificación *Big agent says...*) para seguir practicando. Finalmente y a modo de examen, han dibujado un monstruo por grupo siguiendo mis instrucciones. Cada grupo ha corregido el monstruo de otro grupo. Finalmente, he repartido las piezas del rompecabezas (0 errores=3 piezas; 1-2 errores=2 piezas; 3-4 errores=1 pieza; 5 o más=0 piezas). *Rectangle group* (18 errores=0 piezas); *square group* (5 errores=1 pieza); *triangle group* (10 errores=0 piezas); *diamond group* (12 errores=0 piezas); *star group* (7 errores=1 pieza); *circle group* (10 errores=0 piezas).

2. Como todos los grupos habían cometido muchos errores, he variado el barómetro y he dado una pieza del rompecabezas a dos grupos que tenían 5 y 7 errores respectivamente.

3. Si cometen muchos errores se desmotivan y eso no me interesa, por eso he variado el número de piezas según los errores. Han cometido tantos errores que tendremos que repasar las partes del cuerpo de nuevo para asegurar su asimilación. Variaré el sistema de puntuación en la programación para que consigan más piezas. El máximo de aciertos son 20; dividiré el número de aciertos que han conseguido entre 4 y ese será el número de piezas que consigan, 5 en total.

### **5°B- Agents' game 11 (2-12-11)**

1. Hemos hecho lo previsto. Para empezar, han ido diciendo las partes del cuerpo y he ido colocando las tarjetas con las imágenes en la pizarra. Seguidamente, hemos cantado y bailado la canción “*Head and shoulders*”, para seguir repasando las partes del cuerpo. A continuación, hemos jugado al *Simon says...* (con la modificación *Big agent says...*) para seguir practicando. Finalmente y a modo de examen, han dibujado un monstruo por grupo siguiendo mis instrucciones. Cada grupo ha corregido el monstruo de otro grupo. Finalmente, he repartido las piezas del rompecabezas (0 errores=3 piezas; 1-2 errores=2 piezas; 3-4 errores=1 pieza; 5 o más=0 piezas). *Rectangle group* (10

errores=0 piezas); *square group* (6 errores=2 piezas); *star group* (16 errores=0 piezas); *triangle group* (6 errores=2 piezas); *diamond group* (5 errores=2 piezas); *circle group* (7 errores=1 pieza).

2. MG ha tenido problemas con la tutora en la sesión de 10 a 11h y se ha llamado a los padres para que lo vinieran a buscar; no ha hecho la clase. He subido el número de piezas según los errores porque este grupo aún tenía más errores.

3. Había dado por hecho que ambos grupos conocían las partes del cuerpo pero, después de realizar esta actividad, me he dado cuenta que tienen serias lagunas. Habrá que volver a trabajarlo.

### **Semana del 5 al 9 de diciembre**

No hemos hecho clase porque el lunes 5 todos los alumnos del Ciclo Superior han ido de excursión y los otros 4 días han sido fiesta (dos fiestas nacionales y dos de libre disposición).

#### **5ºA- Agents' game 12 (15-12-11)**

1. Hemos hecho lo previsto, aunque hemos empezado 15 minutos tarde (ver incidencias). Les he dicho que cada monstruo había robado un objeto de la clase. Han ido diciendo nombres de objetos de la clase y he ido colocando en la pizarra las imágenes de los 10 que me interesaban. Hemos practicado oralmente las frases (*Gorilla stole a big schoolbag*). Seguidamente, han copiado el dibujo del objeto de la clase al lado del monstruo correspondiente y han practicado unos 5 minutos las presentaciones orales que harán en la próxima sesión, incluyendo un adjetivo para cada objeto.

2. Estaban muy charlatanes y hemos empezado 15 minutos tarde porque no callaban. Supongo que es final de trimestre y están nerviosos por el concierto de navidad y las cercanas vacaciones.

3. Me ha costado que callaran y, para mí, es imprescindible el silencio y la atención para poder explicar la actividad. Por suerte, después de 15 minutos esperando, hemos podido realizar la sesión.

#### **5ºB- Agents' game 12 (16-12-11)**

1. Hemos hecho lo previsto. Les he dicho que cada monstruo había robado un objeto de la clase. Han ido diciendo nombres de objetos de la clase y he ido colocando en la pizarra las imágenes de los 10 que me interesaban. Hemos practicado oralmente las frases (*Gorilla stole a big schoolbag*). Seguidamente, han copiado el dibujo del objeto de la clase al lado del monstruo correspondiente y han practicado unos 10 minutos las presentaciones orales que harán en la próxima sesión, incluyendo un adjetivo para cada objeto. También hemos podido practicar la canción para el concierto de navidad durante 10 minutos.

2. MG ha subido alterado del patio y ha empezado a provocar. Lo he estado ayudando y se ha calmado. El resto de alumnos han estado muy participativos y han tenido un comportamiento muy bueno. Hemos podido practicar la canción para el concierto de navidad porque la sesión es de 60 minutos.

3. Aunque MG ha subido alterado, lo he podido calmar y eso me gusta porque yo quiero que participe, disfrute de las clases y vaya aprendiendo algo en lengua inglesa. Me ha encantado la actitud del resto de la clase, porque hay muchos alumnos con nivel bajo y, a veces, cuesta motivarlos.

### **Vacaciones de Navidad (del 23 de diciembre al 8 de enero)**



### 5ºA- Agents' game 13 (12-1-12)

1. Nos faltaron 5 minutos para hacer todo lo previsto pero, como al día siguiente a las 9h los volvía a tener, lo acabamos entonces. Hemos empezado con la presentación oral de los monstruos junto al objeto de la clase que robaron y un adjetivo del mismo (*Mummy stole a **big** rubber*). He pedido voluntarios y varios grupos se han ofrecido. El máximo eran tres piezas del rompecabezas y todos los grupos las han conseguido. Lo han hecho muy bien. El orden ha sido: *diamond, triangle, star, rectangle, circle* y *square group*. Había colocado, previo a la sesión, los monstruos en relación con un objeto de la clase distribuidos por todo el aula (*Mummy is on the ruler*). Hemos repasado las preposiciones gesticulando y se ha acabado la sesión. La última parte la hemos hecho el viernes por la mañana: les he dado una copia con los 10 monstruos y han dibujado el objeto de la clase y la posición del monstruo en relación al mismo. Deben estudiarlo para la próxima sesión.
2. Nos ha faltado un poco de tiempo para hacer todo lo previsto, pero la sesión es de 45 minutos. El hecho de tenerlos al día siguiente a primera hora facilita poder acabar la sesión, aunque sea en dos partes.
3. Me gusta cuando varios grupos se ofrecen voluntarios y cuando todos consiguen las tres piezas. Este grupo tiene 15 minutos menos de sesión que el otro, pero se compensa porque son más rápidos trabajando y, si no acabamos, lo podemos finalizar a la mañana siguiente. No me preocupa demasiado no hacer todo lo previsto.

### 5ºB- Agents' game 13 (13-1-12)

1. Hemos hecho todo lo previsto. Hemos empezado con la presentación oral de los monstruos junto al objeto de la clase que robaron y un adjetivo del mismo (*Mummy stole a **big** rubber*). He pedido voluntarios y varios grupos se han ofrecido. El máximo eran tres piezas del rompecabezas. Todos los grupos las han conseguido, aunque el *circle group* ha conseguido 1 pieza más porque los 4 miembros habían estudiado mucho. AB, de educación especial, se ha esforzado mucho. El orden ha sido: *triangle, rectangle, circle, star, diamond* y *square group*. Había colocado, previo a la sesión, los monstruos en relación con un objeto de la clase distribuidos por todo el aula (*Mummy is on the ruler*). Hemos repasado las preposiciones, les he dado una copia con los 10 monstruos y han dibujado el objeto de la clase y la posición del monstruo respecto a éste. Deben estudiarlo para la próxima sesión.
2. El lunes vino un alumno nuevo procedente de Andalucía. Hoy ha sido su primera sesión del juego. Como el *rectangle group* sólo tenía tres miembros, lo he incluido en ese grupo. Es pronto para valorar su nivel, pero, después de tres sesiones, creo que su nivel es más bien bajo.
3. Es complicado cuando se incorpora un alumno nuevo y además su nivel es más bien bajo. Él no ha hecho el juego desde el principio y tendré que ayudarlo a llenar las lagunas que tenga. Hoy MG ha estado muy tranquilo y participativo y eso me gusta. También me agrada cuando puedo dar una pieza extra a un grupo porque todos sus miembros han estudiado.

### 5ºA- Agents' game 14 (19-1-12)

1. Hemos hecho lo previsto. Hemos empezado con la presentación oral de la posición de los monstruos respecto a algún objeto de la clase. Yo les enseñaba el objeto con el monstruo en dicha posición y ellos decían la frase (*Witch is behind the stapler*). Podían conseguir un máximo de tres piezas del rompecabezas. He pedido voluntarios y nadie ha querido. He escogido el *circle group*. Todos los grupos han conseguido las tres piezas. Después del primer grupo, el resto han sido voluntarios y el orden ha sido el siguiente: *star, triangle, square, rectangle* y *diamond*. Una vez finalizadas las presentaciones orales, he repartido una parrilla con números y letras y piezas de ropa. Han escrito la letra y el número correspondiente a cada pieza de ropa, y luego hemos dicho las

frases entre todos, remarcando el singular y el plural (*There's a coat in position 3A; There are trainers in position 6E*). Deben estudiarlo para la próxima sesión.

2. Un alumno del *circle group* ha saludado por el cristal de la puerta y por eso he escogido su grupo como primero para la presentación oral.

3. Hoy ningún grupo se ha ofrecido voluntario y hacía tiempo que no ocurría. A ver si puedo hacer que cambie esta situación. Hoy han estado muy participativos y eso me gusta.

### 5°B- Agents' game 14 (20-1-12)

1. Hemos hecho lo previsto. Hemos empezado con la presentación oral de la posición de los monstruos respecto a algún objeto de la clase. Yo les enseñaba el objeto con el monstruo en dicha posición y ellos decían la frase (*Witch is behind the stapler*). Podían conseguir un máximo de tres piezas del rompecabezas. He pedido voluntarios y ha habido varios grupos. Todos los grupos han conseguido las tres piezas. El orden ha sido el siguiente: *Triangle group* (ST, de EE, tenía que aprenderse 3 aunque sólo ha dicho 2 y con ayuda de los compañeros de grupo); *star group*; *circle group* (AB, de EE, se ha aprendido todas muy bien aunque decía “it's” en lugar de “is”); *square group* (MG tenía que aprenderse 3 y ha dicho 2 con ayuda de sus compañeras de grupo; IR bastante bien aunque no había estudiado en casa); *diamond group* y *rectangle group*. Una vez finalizadas las presentaciones orales, he repartido una parrilla con números y letras y piezas de ropa. Han escrito la letra y el número correspondiente a cada pieza de ropa, y luego hemos dicho las frases entre todos, remarcando el singular y el plural (*There's a coat in position 3A; There are trainers in position 6E*). Deben estudiarlo para la próxima sesión.

2. Todos los alumnos se han esforzado bastante en la presentación oral, incluso los que presentan algún tipo de dificultad. El clima ha sido muy relajado.

3. Me gusta cuando al pedir voluntarios, se ofrecen. Me encanta como se esfuerza y lo bien que lo hace AB. Hoy todos los de EE se han esforzado, en mayor o menor grado, y eso me gusta. Parece que MG poco a poco va entrando en la dinámica de la clase. También me gusta que el ambiente de clase sea positivo y tranquilo.

### 5°A- Agents' game 15 (26-1-12)

1. Hemos hecho lo previsto. Ningún grupo ha querido salir voluntario para hacer la presentación oral de la ropa. Como GH hablaba, he escogido su grupo, *star group*. Faltaba una chica del grupo y los dos chicos no habían estudiado (les he puesto una nota en la agenda). Han conseguido las tres piezas gracias a la otra chica. Después de salir el primer grupo, el resto se han ofrecido voluntarios. *Diamond group* ha conseguido las tres piezas. *Square group* han conseguido las tres piezas aunque a JM le he puesto nota en la agenda por no estudiar. *Circle group* lo han hecho muy bien y, como todos los miembros del grupo habían estudiado, les he dado una pieza más, 4 en total. *Triangle group* también ha recibido 4 piezas por haber estudiado todos. Hoy no estaba el niño chino de este grupo. *Rectangle group* han conseguido las tres piezas gracias a las dos chicas; los dos chicos no habían estudiado y les he puesto una nota en la agenda. Después de las presentaciones orales, hemos hecho un desfile de modelos: Primero ha desfilado una chica y debían ir describiendo la ropa que llevaba (*She's wearing blue trousers*); después ha desfilado un chico (*He's wearing...*).

2. He tenido que escribir notas en cinco agendas para informar a los padres de que no habían estudiado. Les ha gustado mucho el desfile de modelos.

3. Me duele cuando no estudian y eso afecta a ellos mismos y al resto del grupo. Deberían ser más empáticos y esforzarse un poco. He tenido que poner 5 ceros. La idea del desfile es muy buena porque practican las estructuras de forma lúdica y se lo pasan muy bien.

### **5ºB- Agents' game 15 (27-1-12)**

1. No he podido hacer lo previsto porque faltaban 5 alumnos. He tenido que improvisar. El próximo día les preguntaré la ropa. Hoy hemos preparado el bingo 2 (que era para la próxima sesión). La parrilla tiene 6 columnas (*fruit, colours, vegetables, classroom objects, clothes, parts of the body*). Los alumnos han ido diciendo, por orden, los 10 elementos de cada lista y yo he ido colocando las imágenes en la pizarra. Después han dibujado y pintado tres elementos de cada en su parrilla individual.

2. Hoy 5 alumnos han ido a la radio del pueblo para participar en un programa. Como su ausencia era por motivos escolares, no me ha parecido bien hacer lo previsto. Además, hemos escuchado su intervención que ha durado 10 minutos. Han estado presentes en clase los últimos 20 minutos y han podido hacer sus propias parrillas. Cuando han vuelto estos alumnos, ha habido un poco de revuelo porque los compañeros les preguntaban por la experiencia. He hecho que lo contaran a todos y poder seguir así con la sesión.

3. Nadie me había informado que estos cinco alumnos hoy no asistirían a clase y he tenido que improvisar. Suerte que tenía preparado lo de la próxima sesión y he podido cambiarlo.

### **5ºA- Agents' game (2-2-12)**

Hoy no hemos hecho la sesión por la suspensión de las clases.

### **5ºB- Agents' game 16 (3-2-12)**

1. Hoy no hemos podido hacer todo lo previsto. Hemos hecho la presentación oral de la ropa (*There's a coat in position 3A*). He pedido voluntarios y se ha ofrecido el *triangle group*. Han conseguido las 3 piezas aunque ST, de EE, no ha estudiado nada. En *star group* faltaba una alumna y KM no ha estudiado nada. Los otros dos han dicho todas bien excepto “coat” y “shirt”; han conseguido dos piezas. *Diamond group* ha conseguido dos piezas porque no sabían decir “dress”. ED y AA no han estudiado nada e IV ha estudiado poco. *Circle group* ha conseguido 2 piezas gracias a la chica. Un chico ha faltado, AB, y los otros dos habían estudiado poco. *Square group* ha conseguido las tres piezas gracias a las dos chicas. MG no ha venido y IR no ha estudiado. *Rectangle group* ha conseguido las tres piezas gracias a una chica, CMC; el chico no ha venido y la otra chica, ND, no había estudiado. Teníamos que hacer el desfile de modelos, pero no ha sido posible. He hecho estudiar a los que no lo habían hecho y el próximo día se lo volveré a preguntar. Los que habían estudiado han jugado a “Logico”, un juego de vocabulario que tenemos en clase.

2. Hoy han faltado 5 alumnos; no sé si ha sido a consecuencia de la suspensión de las clases de ayer. Sólo habían estudiado 7 alumnos.

3. Hoy me he enfadado mucho porque sólo habían estudiado 7 alumnos de 18 (faltaban 5). No hemos hecho el desfile porque eran pocos y quería que los otros estudiaran. Me sabe mal que los que hacen su trabajo, no puedan hacer las actividades previstas por culpa de sus compañeros. Espero que estudien y se esfuercen para la próxima semana.

### **5ºA- Agents' game 16 (9-2-12)**

1. Hoy no hemos podido hacer lo previsto; nos ha faltado jugar al bingo. Hemos repasado el vocabulario de las seis columnas (*fruit, colours, vegetables, classroom objects, clothes, parts of the body*). Los alumnos han ido diciendo, por orden, los 10 elementos de cada lista y yo he ido colocando las imágenes en la pizarra. Después han dibujado y pintado tres elementos de cada en su parrilla individual. Han estado bastante charlatanes y lentos.

2. Los alumnos de Ciclo Medio estaban ensayando en el patio el baile de Carnaval. Nuestra clase da al patio y se ensaya con música. Eso ha provocado continuas distracciones e interrupciones (comentarios sobre la canción que sonaba o se la ponían a cantar).

3. Tener música en el patio no ayuda a crear un buen clima de trabajo. Han ido mucho más lentos de lo previsto y deberemos jugar al bingo en la próxima sesión.

#### **5ºB- Agents' game 17 (10-2-12)**

1. Hemos hecho lo previsto. Primero, he vuelto a preguntar la ropa a todos los que no habían estudiado en la sesión anterior. AA no había estudiado y ZG, que no había venido el otro día, tampoco. El resto muy bien. Especialmente, MG, ST y IR lo han hecho muy bien. Después, hemos jugado dos partidas al bingo. Si conseguían línea, era una pieza para su grupo y si conseguían bingo, 3. *Square group* ha conseguido 4 piezas (1 línea y un bingo); *rectangle group* ha conseguido una pieza (1 línea) y *triangle group* ha conseguido 3 piezas (1 bingo). Todos los que han ganado eran de nivel alto.

2. Mientras preguntaba a los que no habían estudiado, los que ya lo habían hecho bien el otro día han jugado al “logico”. El hecho de tener que preguntar la ropa de nuevo nos ha restado tiempo de jugar al bingo y sólo hemos podido hacer dos partidas.

3. Me he puesto muy contenta cuando todos, excepto uno, habían estudiado, especialmente aquellos alumnos que presentan dificultades.

#### **5ºA- Agents' game 17 (16-2-12)**

1. Hemos hecho más o menos lo previsto, ya que la idea era jugar cuantas más partidas del bingo mejor. Me ha costado mucho empezar porque estaban muy charlatanes y la música procedente del patio no ayudaba. Hemos jugado dos partidas enteras de bingo más una línea de la tercera; no hemos podido acabar la última partida por falta de tiempo. Han conseguido una pieza por línea y tres por bingo. *Triangle group* ha conseguido 3 piezas (1 bingo). *Rectangle group* ha conseguido 3 piezas (1 bingo). *Star group* ha conseguido una pieza (1 línea). *Circle group* ha conseguido una pieza (1 línea). *Square group* ha conseguido 5 piezas (2 líneas y un bingo). *Diamond group* no ha conseguido ninguna pieza. Los premios han quedado repartidos entre todos los grupos, menos uno, y no siempre han ganado los de nivel alto.

2. Durante esta sesión, los alumnos de Ciclo Medio estaban en el patio, de nuevo, ensayando para el baile de Carnaval de mañana.

3. Me he alegrado mucho cuando AB, de EE, ha ganado un bingo y ha conseguido 3 piezas para su grupo, *triangle group*.

#### **5ºB- Agents' game (17-2-12)**

Hoy no hemos hecho clase porque era Carnaval y hemos hecho, a nivel de escuela, otras actividades a lo largo del día. Me ha ido bien porque ahora las dos clases vuelven a ir a la par.

#### **5ºA- Agents' game 18 (23-2-12)**

1. Hemos hecho lo previsto. Hemos empezado repasando todas las horas. Seguidamente les he explicado que iban a jugar al juego *Tic-tac-toe*, es el juego del 3 en raya, pero con las horas digitales. Han jugado dos de un grupo contra dos de otro grupo. Hay dos modelos diferentes y a mitad de la sesión les he cambiado el modelo, para que no siempre estuvieran trabajando con las mismas horas. Cada vez que ganaban, conseguían un punto. Los he grabado mientras jugaban. Al final de la sesión, por cada dos puntos, conseguían una pieza del rompecabezas. Los miembros de

*triangle group* han conseguido 3+4 puntos y les he dado 4 piezas. Sólo eran dos miembros porque los otros dos no han asistido hoy a clase. Como los dos que había eran de nivel alto, han jugado individualmente contra una pareja. Los alumnos de *rectangle group* han conseguido 1+0 puntos y les he dado una pieza. Los de *star group* han conseguido 8+0 puntos y les he dado 4 piezas. Los de *circle group* han conseguido 7+6 puntos y les he dado 7 piezas. Los de *square group* han conseguido 1+0 puntos y les he dado una pieza. Los de *diamond group* han conseguido 3+2 puntos y les he dado 3 piezas.

2. JY, el niño chino, lleva días sin asistir a clase y no se sabe donde está. Según los compañeros, se ha cambiado de escuela. Algunos se han enfadado porque no han ganado ninguna partida y su grupo, además, no ha conseguido muchas piezas. Hoy he grabado parte del rato que han estado jugando, para recoger más evidencias.

3. Cuando se enfadan, sigo pensando que es porque les importa el juego y les molesta no conseguir piezas.

### **5ºB- Agents' game 18 (24-2-12)**

1. Hemos hecho lo previsto. Hemos empezado repasando todas las horas. Seguidamente les he explicado que iban a jugar al juego *Tic-tac-toe*, es el juego del 3 en raya, pero con las horas digitales. En esta clase hay varios alumnos de nivel bajo. Los 6 con un nivel más bajo los he cogido aparte, hemos repasado las horas básicas (*o'clock, a quarter past, half past, a quarter to*), los he agrupado en parejas y han jugado uno contra otro. Antes de dedicarme a estos 6 alumnos, he agrupado al resto, más o menos, de dos en dos. En algunos casos he mezclado a miembros de tres grupos diferentes. Hay dos modelos diferentes de cada nivel y a la mitad de la sesión les he cambiado el modelo, para que no siempre estuvieran trabajando con las mismas horas. Cada vez que ganaban, conseguían un punto. Los he grabado mientras jugaban. *Star group* ha conseguido 3+5 puntos y les he dado 4 piezas. *Square group* ha conseguido 11+4(MG)+1(IR) puntos y les he dado 8 piezas. *Diamond group* ha conseguido 8+4+4(AA) puntos y les he dado 8 piezas. *Rectangle group* ha conseguido 8(RF)+4+3 puntos y les he dado 8 piezas. *Triangle group* ha conseguido 10+4+5(ST) puntos y les he dado 10 piezas. *Circle group* ha conseguido 9+3+7 puntos y les he dado 10 piezas.

2. He tenido que dedicar tiempo a los 6 de nivel bajo para atender la diversidad y que también pudieran participar de la actividad, pero sin bajar el nivel al resto. Dos de los que presentan más dificultades me han sorprendido gratamente: ST, de EE, estaba muy contento y con ganas de jugar (ha ganado 5 puntos para su grupo); MG, magrebí, ha ganado 4 puntos. La primera vez que ha ganado me ha dicho: “Yo ganado una, él (señalando a su contrincante) ayudado un poquito”. Teniendo en cuenta que en el momento del juego eran rivales, me alegro de que su compañero lo haya ayudado. Estos seis alumnos de nivel más bajo han conseguido algún punto para su grupo. Los he grabado a todos para tener alguna evidencia más. Todos los grupos han conseguido bastantes piezas, entre 4 y 10, y estaban muy alegres.

3. Me ha gustado ver como los de nivel bajo podían participar de la actividad, les gustaba, se divertían y además todos han ganado algún punto. Uno, AB de EE, ha llegado a ganar 7 partidas. Me gusta ver a todos los alumnos contentos porque les gusta la actividad y además su esfuerzo se ve recompensado.

### **5ºA- Agents' game 19 (1-3-12)**

1. Hemos hecho lo previsto. Ellos han ido diciendo nombres de animales que podemos tener en casa. Yo he ido colocando las imágenes en la pizarra, hasta completar los 10. Han dibujado el animal de compañía correspondiente al lado de cada monstruo, según la definición dada por mí. Lo hemos corregido entre todos. Cada alumno que tuviera entre 8 y 10 bien, recibía una pieza del

rompecabezas. *Triangle group* ha conseguido 2 piezas; *rectangle group*, 1 pieza (faltaba un alumno en este grupo); *star group*, 1 pieza; *circle group*, 1 pieza; *square group*, ninguna pieza; *diamond group*, 3 piezas (faltaba un alumno en este grupo también).

2. Las notas individuales de esta actividad no han sido muy satisfactorias. El *diamond group* es el único grupo en el cual todos los miembros lo ha hecho correctamente.

3. Hoy han estado bien en clase, pero me han sorprendido los resultados de la actividad. No era una misión con muchas dificultades y sin embargo no han conseguido muchas piezas. De 21 alumnos que había hoy en clase, 5 no han conseguido ni hacer la mitad de los animales bien. Estoy un poco frustrada.

### 5°B- Agents' game 19 (2-3-12)

1. Hemos hecho lo previsto. Ellos han ido diciendo nombres de animales que podemos tener en casa. Yo he ido colocando las imágenes en la pizarra, hasta completar los 10. Han dibujado el animal de compañía correspondiente al lado de cada monstruo, según la definición dada por mí. Lo hemos corregido entre todos. Cada alumno que tuviera entre 8 y 10 bien, recibía una pieza del rompecabezas. *Star group* no ha conseguido ninguna pieza; *square group*, 2 piezas; *diamond group*, 3+1 piezas (les he dado una pieza extra porque 3 de los 4 miembros del grupo han conseguido un 10); *rectangle group*, 2 piezas; *triangle group*, 4+1 (les he dado una extra porque 3 de ellos han conseguido 10); *circle group*, 3 piezas.

2. Cuando 3 o más miembros de un grupo han sacado un 10, les he dado una pieza extra.

3. En esta clase me han sorprendido los resultados: 5 alumnos que suelen presentar dificultades han obtenido entre 9 y 10. Comparando con los resultados de la otra clase y conociendo el nivel de estos alumnos, deduzco que han copiado de algún otro compañero del grupo.

### 5°A- Agents' game 20 (8-3-12)

1. La misión de hoy se divide en dos sesiones. Hemos hecho lo previsto. Primero, hemos repasado las partes del cuerpo de los animales. Yo he dibujado el cuerpo de un animal de compañía-monstruo inventado en la pizarra y ellos iban diciendo partes hasta que han salido todas las que me interesaban. He dado una copia individual a cada alumno con seis casillas en blanco. Les he dado 10 minutos para dibujar su animal-monstruo y preparar la presentación oral (dictado para los otros grupos) en la casilla correspondiente a su grupo. Yo he mostrado como debía ser la presentación oral-dictado con el animal-monstruo que había en la pizarra. *Circle group* se ha ofrecido voluntario para hacer la presentación oral. Iban diciendo todas las partes con sus características (*It has got a star body; It has got three eyes*) y el resto de los grupos debían ir dibujando lo que decían en el espacio correspondiente a ese grupo. Los alumnos que han hecho la presentación oral son los que, al finalizar, han ido corrigiendo, grupo por grupo, los dibujos realizados por sus compañeros. Si consideraban que estaban bastante correctos, les ponían un “tick”. *Circle group* lo ha hecho bastante bien: han dicho “big” en lugar de “long” pero luego han rectificado. Después de corregir a los otros alumnos, ha salido voluntario *rectangle group*. Han tenido varios errores: han dicho “a paw” en lugar de decir “four paws” y más tarde han dicho las piernas (no han seguido el orden); sólo han usado un adjetivo (a long tail) y era difícil dibujar sin saber las características. Se ha acabado la sesión; el resto de grupos lo dictarán el próximo día.

2. Mientras los miembros del *rectangle group* dictaban, algunos de sus compañeros de clase se han quejado porque no sabían cómo era lo que tenían que dibujar e iban preguntando, por ejemplo, “¿grandes o pequeños?”, refiriéndose a los ojos. Pese a las quejas de los alumnos, han seguido sin decir las características. Como los miembros del *rectangle group* no han dicho las características de

las diferentes partes del cuerpo y era difícil dibujarlo correctamente, les he dicho que, cuando corrigieran, no podían considerar esas diferencias respecto a su dibujo como errores.

3. Me ha gustado que salieran grupos voluntarios; no suele pasar con este grupo. Me ha molestado que, aun quejándose los compañeros, los alumnos del *rectangle group* siguieran dictando el animal-monstruo sin usar los adjetivos; deberían haber rectificado. Les cuesta mucho hacer un uso correcto de “*a*”, aunque repetimos muchísimo la norma.

### 5°B- Agents' game 20 (9-3-12)

1. Hemos hecho lo previsto. La misión de hoy se divide en dos sesiones. Primero, hemos repasado las partes del cuerpo de los animales. Yo he dibujado el cuerpo de un animal de compañía-monstruo inventado en la pizarra y ellos iban diciendo partes hasta que han salido todas las que me interesaban. He dado una copia individual a cada alumno con seis casillas en blanco. Les he dado 10 minutos para dibujar su animal-monstruo y preparar la presentación oral (dictado para los otros grupos) en la casilla correspondiente a su grupo. Yo he mostrado como debía ser la presentación oral-dictado con el animal-monstruo que había en la pizarra, usando la estructura “*It has got...*”. *Star group* se ha ofrecido voluntario. Lo ha hecho bastante bien, aunque han cometido algunos errores: “*a big ears*”, uso de “*a*” para el plural y no han dicho cuántos había; “*four eyes*”, sin especificar la forma y/o tamaño; “*a big nose*”, sin decir la forma. *Triangle group* también se ha ofrecido voluntario. Lo han hecho todos muy bien, incluido ST. Han cometido algunos errores: “*big nose*”, sin decir forma ni usar “*a*”; “*a two whiskers*”, uso de “*a*” para el plural; “*a short fur*”, uso de “*a*” en un incontable. A raíz de este error, he aprovechado para explicar qué es un nombre incontable y el no uso de “*a*” en ellos. Han hecho una construcción muy buena: “*It has got four small triangle legs*”, 3 características en una sola frase. Se ha acabado la sesión. Los cuatro grupos restantes harán la presentación oral la próxima semana.

2. MG, el magrebí, no quería hacer la actividad. Hoy no ha venido su compañero IR (lo han operado de fimosis y estará unos días sin venir) y estaba sólo con las otras dos chicas de su grupo. He hablado a solas con él y le he dicho que el dibujo era secreto, que sólo debían saberlo los miembros del grupo. Al oír la palabra “secreto”, se ha motivado y ha querido participar de la actividad.

3. Es difícil y supone un sobre-esfuerzo tratar con MG, pero es gratificante cuando consigo que se implique en la actividad. Me gusta que los grupos se ofrezcan voluntarios. Me gusta explicar cosas nuevas cuando aparecen, aunque no correspondan a este curso, porque soy de la opinión que es mejor explicarlo y si algún alumno lo entiende y lo interioriza, mejor. Me gusta atender la diversidad considerando también los alumnos de nivel alto. Me ha encantado cuando un grupo ha dicho una frase con tres adjetivos y, además, en el orden correcto. Eso quiere decir que van entendiendo la lógica de la lengua inglesa.

### 5°A- Agents' game 21 (15-3-12)

1. Hemos hecho lo previsto. Hoy hemos seguido con los dictados de los animales de compañía-monstruos. He pedido voluntarios y han salido. *Star group* ha sido el primero. Han hecho bien el dictado, pero han cometido algunos fallos: No han usado la “*a*” para el singular ni una sola vez; no han especificado cómo eran los ojos y no han dicho el número de bigotes. Al hablar del pelo han dicho “*curly hair*” y acto seguido han añadido que era “*long*” porque los compañeros lo han preguntado. *Triangle group* no han dicho las características de los ojos ni de las alas; sin embargo, han dicho “*a hairy body*”. Hoy ha faltado una chica en el *diamond group* y ha venido un chico que no estaba el otro día. Lo ha hecho bastante bien: No han dicho las características de los ojos, las alas ni la cola; sin embargo han dicho “*a big triangle nose*”, una buena combinación de adjetivos. Han usado la “*a*” para el singular siempre, excepto en una ocasión. Hoy ha venido un alumno del *square group* que no había venido el otro día; este alumno (YG) tiene numerosas faltas de asistencia y se

han tenido que tomar medidas a nivel de escuela. Lo han hecho bastante bien: no han dicho las características de los ojos y la cola, pero sí del resto. Han usado la “a” para el singular siempre, excepto en una ocasión. Al final de la sesión, he repartido las piezas del rompecabezas según el número de “ticks” de los grupos. Cada persona puede tener un máximo de 5 “ticks” y pueden conseguir tres piezas por grupo. *Triangle group*: 13/15 “ticks” y consiguen las tres piezas. *Rectangle group*: 9/15; consiguen dos piezas. *Star group*: 13/20; consiguen dos piezas. *Circle group*: 19/20; consiguen tres piezas. *Square group*: 12/15; consiguen tres piezas. *Diamond group*: 15/15; consiguen 4 piezas, una extra porque todos lo han hecho perfecto.

2. Cuando he ido a buscar la fila, una chica (PS) ha dicho: “¿Hoy seguiremos con los monstruos? ¡Qué bien!”. Hoy han usado mucho mejor la “a” en las frases en singular. Durante las correcciones, numerosos alumnos han pedido que mediara para decir si era correcto lo que habían dibujado ya que los correctores les decían que no. Un alumno, AB, que tiene un hermano dos años mayor me ha dicho que su hermano le había dicho la solución del rompecabezas. Yo le he contestado que el dibujo varía cada año.

3. La chica del comentario es nueva de este curso y dice que en su anterior escuela no hablaban casi nunca; reconoce que le ha costado, pero que ha ido perdiendo la vergüenza y que le gusta el juego. Me gusta cuando hacen largas combinaciones de adjetivos y, además, son correctas. ¡Buena intuición! Me alegra cuando van puliendo lo que les rectificué en la sesión anterior, como el uso de la “a” o el decir todas las características posibles de una parte del cuerpo. El hecho de que hayan pedido mi mediación me ha gustado porque quieren asegurarse el “tick” y que se valore su trabajo y su esfuerzo. Me ha gustado que el alumno AB se interesara por el resultado del rompecabezas; es un alumno de nivel muy alto y me gusta el interés mostrado. También me alegra cuando todos los miembros de un grupo lo hacen bien y los puedo recompensar con una pieza del rompecabezas extra.

### 5°B- Agents' game 21 (16-3-12)

1. Hemos hecho lo previsto. Han sobrado incluso 10 minutos y hemos jugado al “Simon says...” usando las partes del cuerpo y “right/left”. Hemos empezado con las cuatro presentaciones orales-dictados que no acabamos en la sesión anterior. *Diamond group* se ha ofrecido voluntario. Lo han hecho bastante bien: no han dicho las características de las alas ni de las orejas, aunque se han dado cuenta del olvido y han rectificado. Han usado “a” para el plural (“a” *big teeth*). Han dicho que el pelo era “curly”, pero no han especificado si era largo o corto. *Square group* ha sido el siguiente grupo voluntario. Faltaba uno de sus miembros, IR, y estaba MG con las dos chicas. Ha habido un problema que describo en el apartado 2. Las dos chicas del grupo han hecho bien el dictado, aunque no han usado la “a” para el singular en varias ocasiones (“a” *circle body*). Los miembros de *circle group* han sido los siguientes. No han dicho las características en tres partes del cuerpo (*wings, mouth, teeth*); el resto correcto. Finalmente, *rectangle group* ha hecho la presentación oral correctamente, aunque el dibujo era bastante simple. Han contado los “ticks” totales (número de respuestas correctas; 5 posibles por persona) y he repartido las piezas del rompecabezas. *Star group*: 16/20; han conseguido 2 piezas. *Square group*: 10/10; han conseguido 4 piezas, una extra por tener todo perfecto. *Diamond group*: 17/20; han conseguido 2 piezas. *Rectangle group*: 15/20; han conseguido 2 piezas. *Triangle group*: 12/15; han conseguido 2 piezas. *Circle group*: 16/20; han conseguido 2 piezas.

2. En el momento de salir a decir la presentación oral, MG se ha enfadado con una chica de la clase y ha empezado a insultarla. Yo he intentado saber qué había pasado, pero él no dejaba de insultar a la chica y ha empezado a insultar a otro compañero, ST. Estaba muy nervioso y no conseguía hacerlo entrar en razón. He mandado a la delegada de la clase a buscar a la tutora, tal y como se acordó en una reunión de ciclo, y se lo ha llevado. Aunque MG ya no estaba, muchos alumnos estaban nerviosos y han estado muy charlatanes el resto de la sesión.



3. Me gusta cuando se dan cuenta de los fallos y lo rectifican inmediatamente. No me gusta cuando hay un problema grave de disciplina y no lo puedo resolver. Estos episodios marcan el resto de la sesión. Ha sido una sesión dura.

#### **5ºA- Agents' game 22 (22-3-12)**

1. Hemos empezado con la familia. Esta misión consta de dos sesiones y hoy hemos hecho la primera. He empezado haciendo yo misma la presentación oral de la familia del gorila, poniendo especial atención al nuevo vocabulario: *grandparents*, *parents* y *siblings*. Luego, cada grupo ha escogido un monstruo diferente y, en una hoja DIN A3, han dibujado su familia. También les he facilitado una hoja con nombres masculinos y femeninos en inglés para poder escogerlos. Todos los grupos han acabado su familia. En la próxima sesión, harán la presentación oral de su familia.

2. Se lo han pasado muy bien dibujando las familias de los monstruos.

3. Aunque la actividad no era difícil, debían organizarse dentro de los grupos para hacer el título, los dibujos, escoger los nombres y ponerlo todo junto. Se han organizado muy bien y eso me ha gustado.

#### **5ºB- Agents' game 22 (23-3-12)**

1. Hemos hecho lo previsto, aunque hemos empezado la clase con un incidente, explicado en el apartado 2. Esta misión consta de dos sesiones y hoy hemos hecho la primera. He empezado haciendo yo misma la presentación oral de la familia del gorila, poniendo especial atención al nuevo vocabulario: *grandparents*, *parents* y *siblings*. Luego, cada grupo ha escogido un monstruo diferente y, en una hoja DIN A3, han dibujado su familia. También les he facilitado una hoja con nombres masculinos y femeninos en inglés para poder escogerlos. Como esta sesión es de una hora, todos los grupos han acabado y han podido pintar su familia (el otro 5º no tuvo tiempo de pintar las suyas). En la próxima sesión, harán la presentación oral correspondiente.

2. Sólo llegar al aula de inglés, MG ha pegado a otro niño, VG, por un problema que han tenido en el patio. He hablado con MG fuera de la clase y me ha dicho que quería participar de la actividad. Ya no ha habido más problemas en toda la sesión.

3. Es duro empezar la sesión con una pelea pero, por suerte, lo he podido solucionar y todo lo demás ha ido a la perfección.

#### **5ºA- Agents' game (29-3-12)**

No hemos podido hacer la sesión porque hoy había huelga general y no ha habido clases.

#### **5ºB- Agents' game (30-3-12)**

No hemos podido hacer la sesión porque hoy los alumnos de Ciclo Superior han ido a una salida que se había suspendido en dos ocasiones durante el primer trimestre (la *Castañada*) por culpa del mal tiempo. Han aprovechado hoy para hacerla porque era el último día antes de Semana Santa y el tiempo acompañaba.

#### **Vacaciones de Semana Santa (del 31 de marzo al 9 de abril)**

#### **5ºA- Agents' game 23 (12-4-12)**

1. Hoy, tal y como estaba previsto, hemos realizado la segunda parte de la familia. Primero he repetido yo la presentación oral de la familia del gorila y luego han tenido tres minutos para practicarlo de nuevo en sus grupos. Hoy les he informado de que los iba a grabar. He pedido

voluntarios y no se han ofrecido. El primer grupo ha sido el *triangle group* que lo ha hecho bien y ha conseguido 3 piezas del rompecabezas. Después he hecho salir al *square group*: en lugar de *parents/grandparents* han dicho *fathers/grandfathers* y han conseguido dos piezas. A partir de aquí, el resto de grupos se han ofrecido voluntarios. *Rectangle group* han dicho ***This is my parents*** cuando es plural y debía ser ***These are my parents***; han conseguido dos piezas. *Star group* lo han hecho bien pero no han dicho la frase *These are my grandparents* y han conseguido dos piezas. *Diamond group* han dicho ***This is my siblings*** cuando es plural y la frase correcta debía ser ***There are my siblings***; han obtenido dos piezas. *Circle group* han dicho en singular todas las frases que debían ser en plural y han obtenido dos piezas.

2. En esta clase, siguen sin ofrecerse voluntarios y supongo que hoy con más razón porque sabían que los iba a grabar.

3. ¿Conseguiré algún día que se ofrezcan voluntarios? Hoy esperaba mejores resultados en la presentación oral: los errores singular/plural son continuos y es algo que hemos trabajado a menudo; seguiré insistiendo en ello.

### 5°B- Agents' game 23 (13-4-12)

1. Hoy la clase ha sido un poco extraña, aunque hemos acabado haciendo lo previsto. Dos alumnos estaban en la radio (ver incidencias). Primero he repetido yo la presentación oral de la familia del gorila y luego han tenido tres minutos para practicarlo de nuevo en sus grupos. Les he dicho que los iba a grabar. Antes de empezar las presentaciones orales, hemos escuchado el programa de radio en el cual hablaban sus compañeros, ya que era en ese momento en directo. Cuando ha finalizado, hemos empezado. He pedido voluntarios y se ha ofrecido el *star group*: No han dicho las frases de presentación general de los abuelos y los padres (*These are my grandparents/parents*) y les he dado 2 piezas del rompecabezas. *Rectangle group* han cometido el mismo fallo y también han obtenido dos piezas. *Circle group* han dicho ***This is my parents*** cuando es plural (***These are my parents***) y les he dado 2 piezas. *Diamond group* lo ha hecho bien y han obtenido las 3 piezas. AA se ha esforzado mucho. Han llegado los dos compañeros de la radio y los he enviado fuera del aula para practicar la presentación oral de la familia del *triangle group*. Han entrado enseguida y han querido hacer la presentación oral. No han dicho *father/mother* y han obtenido 2 piezas. *Square group* ha sido el último grupo: No han dicho la frase *These are my grandparents* y les he dado dos piezas.

2. Hoy dos alumnos estaban en *Radio Martorell* participando en un debate sobre la campaña de teatro de este curso (las dos obras de teatro que todos los alumnos de Ciclo Superior de las diferentes escuelas de Martorell han ido a ver). Uno era del *star group*; la otra era del *triangle group* pero, curiosamente, los otros tres miembros de este grupo tampoco han asistido hoy a clase por estar enfermos. Nadie me había avisado de que estos dos alumnos irían a la radio. He decidido seguir adelante con las presentaciones orales y, cuando ellos lleguen, hagan la presentación oral y las piezas sean para el *triangle group* (el otro grupo ya habrá obtenido sus piezas con los otros tres miembros).

3. Soy consciente que con el tema de la radio estaban poco concentrados, pero esperaba más de su presentación oral. Tampoco estoy segura de que la radio haya influido mucho porque 5°A tampoco lo hizo según mis expectativas. No me gusta que no me avisen de estos contratiempos cuando ya se saben de antemano y yo tenga que improvisar y hacer variaciones en los grupos “sobre la marcha”.

### 5°A- Agents' game (19-4-12)

Hoy no hemos hecho clase porque Ciclo Superior ha hecho una salida al *Poble Espanyol*.

### **5°B- Agents' game 24 (20-4-12)**

1. Hoy hemos empezado con la granja. Trabajaremos sobre ella durante tres sesiones. Hoy hemos hecho lo correspondiente a la primera. Han ido diciendo nombres de animales de granja que conocían en inglés y yo he ido colocando las imágenes en la pizarra hasta obtener las 10 objeto de estudio. He dado una copia por alumno con las 10 imágenes de los animales y hemos ido trabajando la pronunciación de cada uno. Si querían, podían escribir la pronunciación. Deben aprenderse los nombres para la próxima semana y la presentación oral consistirá en decir cada animal dentro de una frase, cualquier frase que sea correcta. La última parte de la sesión la hemos dedicado a ver un vídeo de la canción *Old Mac Donald had a farm* de los *Baby Einsteins* ([http://www.youtube.com/watch?v=3\\_seLVUVdyU](http://www.youtube.com/watch?v=3_seLVUVdyU)) ya que trabajaremos con ella en la próxima sesión.

2. A media sesión, he tenido que expulsar a ST y enviarlo a otra clase porque ha quitado una zapatilla a un compañero y la ha lanzado por los aires. Un poco antes me había pedido para ir al servicio y no lo he dejado porque acaban de subir del patio; ya saben que tienen que ir durante la media hora de tiempo. A raíz de este incidente, MG se ha puesto nervioso y ha empezado a molestar. Me he sentado junto a él para ayudarlo y se ha calmado.

3. Como ya hemos trabajado muchos tipos de frases, me ha parecido bien dejar en sus manos la presentación oral y que cada uno use la estructura que quiera, para fomentar la creatividad y la aplicación libre de conceptos ya adquiridos. Me molesta cuando hay alumnos que quieren llamar la atención e interrumpen la sesión. El vídeo escogido para la canción puede parecer un poco infantil, pero es muy bonito y a los alumnos les ha encantado.

### **5°A- Agents' game 24 (26-4-12)**

1. Hoy hemos empezado con la granja. Trabajaremos sobre ella durante tres sesiones. Hoy hemos hecho lo correspondiente a la primera. Han ido diciendo nombres de animales de granja que conocían en inglés y yo he ido colocando las imágenes en la pizarra hasta obtener las 10 objeto de estudio. He dado una copia por alumno con las 10 imágenes de los animales y hemos ido trabajando la pronunciación de cada uno. Si querían, podían escribir la pronunciación. Deben aprenderse los nombres para la próxima semana y la presentación oral consistirá en decir cada animal dentro de una frase, cualquier frase que sea correcta. La última parte la hemos dedicado a ver un vídeo de la canción *Old MacDonald had a farm* de los *Baby Einsteins* ([http://www.youtube.com/watch?v=3\\_seLVUVdyU](http://www.youtube.com/watch?v=3_seLVUVdyU)) ya que trabajaremos con ella en la próxima sesión.

2. No ha habido ninguna incidencia.

3. La sesión ha ido muy bien y les ha gustado el vídeo pese a ser infantil.

### **5°B- Agents' game 25 (27-4-12)**

1. Hoy hemos hecho la segunda sesión sobre la granja. Hemos hecho lo previsto. Hemos empezado con la presentación oral de los animales de granja, incluidos dentro de una frase correcta. El máximo de piezas que podían conseguir eran tres. He pedido voluntarios y se han ofrecido varios grupos. *Diamond group* ha sido el primero. Han dicho 6 de 10. No sabían 4 de ellos. Han obtenido una pieza. *Star group* han dicho 8/10. ZG lo ha hecho muy bien; el resto no habían estudiado. Han obtenido 2 piezas. *Triangle group* lo han hecho bien y han obtenido las tres piezas, aunque sólo les he podido dar una porque ya no les quedan más; ya las han obtenido todas. Un miembro del grupo no ha venido y ST no había estudiado; han conseguido las piezas gracias a las dos chicas que sí se lo habían preparado. *Circle group* lo ha hecho muy bien; habían estudiado los 4 del grupo y les he dado una pieza extra. AB, de EE, lo ha hecho muy bien. *Square group* lo ha hecho muy bien; habían estudiado los 3 del grupo que han hecho la presentación oral y les he dado una pieza extra.

MG no lo ha hecho (ver incidencias). IR sólo se había preparado tres (lo que habíamos pactado) pero las ha dicho perfectamente. *Rectangle group* ha conseguido 3 puntos. RF no vino en la sesión anterior y no ha estudiado. Después de las presentaciones orales, hemos trabajado con la canción *Old MacDonald*. Cada grupo ha escogido dos animales de granja. Han tenido 5 minutos para preparar dos estrofas de la canción con los animales escogidos. Seguidamente han salido, grupo a grupo, a cantarla. Como un grupo ya ha conseguido todas las piezas del rompecabezas, he decidido darles caramelos según su actuación: 5 caramelos a los que lo han hecho bien y 1 o 2 caramelos al resto, según su participación (los que no cantaban todo, se reían, etc.).

2. MG no ha hecho la presentación oral porque estaba muy nervioso. Al llegar a la clase, se ha sentado en el suelo y no ha querido levantarse. He hablado con él, pero no he conseguido nada. Lleva una semana muy movido. He intentado poner una versión karaoke de la canción en internet pero la conexión no funcionaba. Lo han hecho sin música.

3. No entiendo porque el *diamond group* se ha ofrecido voluntario si no habían estudiado. Me ha sentado mal. Podrían ser más pícaros y dejar a otro grupo primero para oírlo e intentar hacerlo mejor. AB y IR me han puesto muy contenta porque, pese a sus dificultades, se han esforzado y ha hecho la presentación oral muy bien. Me preocupa ver sufrir a MG y no poder ayudarlo, pero a veces es mejor dejarlo y no forzarlo. Cuando un alumno falta a clase, debe preguntar a los compañeros o a mí lo que se ha hecho; RF no preguntó y lo usó de excusa para no estudiar. Debería haber previsto lo del karaoke y tener una versión grabada en un lápiz, aunque al cantarlo sin música han podido ir a su ritmo. Un grupo ya ha acabado todas las piezas; a partir de ahora les daré adhesivos de caras contentas para suplir las piezas del rompecabezas. Me alegra cuando puedo dar una pieza extra a algún grupo porque todos sus miembros han estudiado.

#### 5ªA- Agents' game 25 (3-5-12)

1. Hoy hemos hecho la segunda sesión sobre la granja. Hemos hecho lo previsto. Hemos empezado con la presentación oral de los animales de granja, usando cada animal dentro de una frase correcta. El máximo de piezas que podían conseguir eran tres. He pedido voluntarios y se han ofrecido varios grupos. *Diamond group* ha sido el primer grupo y ha conseguido las tres piezas. Tres de sus miembros lo han hecho bien; el cuarto ha sido más flojo. *Circle group* ha conseguido las tres piezas. Una chica no vino en la sesión anterior pero lo ha hecho bastante bien; MB no había estudiado mucho. *Star group* lo ha hecho bien y ha conseguido las tres piezas. *Rectangle group* ha conseguido las tres piezas, pese a que NL no ha estudiado mucho; ha faltado el chico con deficiencias auditivas. *Square group* ha conseguido 4 piezas; les he dado una extra porque los cuatro habían estudiado mucho. Éste es el grupo con sólo una chica y que tenía problemas con sus compañeros porque no estudiaban. *Triangle group* ha conseguido las tres piezas. BI no vino el otro día a clase y no había preguntado lo que habíamos hecho, pero lo ha hecho bastante bien. Después de las presentaciones orales, hemos trabajado con la canción *Old MacDonald*. Cada grupo ha escogido dos animales de granja. Han tenido 5 minutos para preparar dos estrofas de la canción con los animales escogidos. Seguidamente han salido, grupo a grupo, a cantarla con una versión karaoke del *youtube* (<http://www.youtube.com/watch?v=-rk8mPl-pOM> ). Esta versión no contiene la letra y es una versión rápida. Como al otro grupo de quinto lo compensé con caramelos porque un grupo ya había acabado todas las piezas del rompecabezas, a este grupo también he decidido compensarlo con ellos, aunque no se los he dado (ver incidencias).

2. Hoy se han ofrecido varios grupos voluntarios; no suele pasar en este grupo. La chica del *circle group* que no vino la semana pasada debería haber preguntado que se hizo; no lo ha hecho pero, como tiene recursos, ha sido capaz de decir alguna frase, aunque no todas. BI del *triangle group*, que tampoco asistió a la última sesión de *agents*, ha estado escuchando a los otros grupos y ha sido capaz de hacerlo bastante bien. *Square group* ha mejorado mucho; la única chica que hay en este grupo ha hecho un trabajo excelente con los tres chicos. Cuando les iba a dar los caramelos por la

canción, se han puesto todos a hablar y no se los he dado. Iba a dar tres por grupo por su participación porque todos los grupos han cantando muy flojito y algún que otro miembro se perdía y/o reía, pero quería compensarlos por su participación.

3. Estoy contenta porque hoy sí ha habido grupos voluntarios. Me molesta cuando faltan a clase y no preguntan lo que se ha hecho, aunque me alegra cuando son capaces de suplir ese déficit con otras cosas. Por ejemplo, la chica partiendo de sus conocimientos previos y el chico saliendo el último y dedicándose toda la clase a escuchar para poder hacerlo bien. Me ha molestado también que MB no hubiera estudiado mucho porque este curso ha trabajado muy bien y quiero que siga haciéndolo. Estoy contenta porque los dos chicos del *star group*, GH y MI, han estudiado y lo han hecho bien. Estoy muy contenta con el *square group* por su evolución tan positiva y, especialmente, con la única chica del grupo porque ha sabido influir positivamente en los chicos. Me da rabia cuando hablan, me ven esperando y siguen hablando; hoy se han quedado sin la recompensa. No sé si han cantado flojito y algunos se han perdido porque había música de fondo y el ritmo era rápido. Quizás es mejor cantar sin música ya que la melodía es muy rápida. En el otro 5º, por un problema técnico, cantaron sin música y funcionó bien.

### 5ºB- Agents' game (4-5-12)

Hoy no hemos hecho la sesión del juego. La semana próxima, de miércoles a viernes, los alumnos de Ciclo Superior se van de colonias. Me interesa hacer el examen antes de que se vayan y la única sesión disponible es la del próximo lunes, pero faltaba acabar de corregir el tema y he dedicado esta sesión. Además, el próximo lunes durante esa sesión tengo que ir a pasar las Competencias Básicas a otro centro y alguien me tiene que sustituir; debo dejar algo preparado que no implique conocimiento de inglés por parte de la persona que venga, como pasar un examen.

### 5ºA- Agents' game (10-5-12)

No ha habido sesión porque los alumnos de Ciclo Superior están de colonias.

### 5ºB- Agents' game (11-5-12)

No ha habido sesión porque los alumnos de Ciclo Superior están de colonias.

### 5ºA- Agents' game 26 (17-5-12)

1. Hemos hecho lo previsto. He repartido una copia del dibujo de la granja por grupo y les he dicho que debían mirarlo durante dos minutos. Dos grupos, *diamond* y *triangle*, me han preguntado como se llamaba “molino” en inglés y se lo he dicho. Pasados los dos minutos, les he explicado que tenían 3 minutos para escribir todas las frases posibles con los elementos observados en el dibujo, usando *There's a/There are* y, a ser posible, alguna característica. Les he insistido en que no me importa como lo escriban, sino como lo pronuncien. Al finalizar los dos minutos, he pedido voluntarios y ha salido el *diamond group*. Han escrito las 8 posibles frases, pero sólo han sido correctas 6: *house* por *farm*; *lake* [lak] por [lejk]. No han usado ningún adjetivo, aunque sí han dicho el número de patos, árboles, etc. Han conseguido dos piezas del rompecabezas, de las tres posibles. *Rectangle group* ha hecho 7 frases; no sabían *mill*. También han dicho *house* por *farm*. Han usado adjetivos en un par de ocasiones, en las dos frases en singular. Han obtenido dos piezas. *Star group* ha escrito las 8 frases y ha usado un adjetivo; aunque ha dicho *house* por *farm* y “molino” por *mill*. Han conseguido dos piezas. *Triangle group* ha hecho 9 frases; ha añadido *There's a field*, pero ha dicho *house* por *farm*. Han conseguido 2 piezas. *Square group* ha hecho 6 frases. Se han equivocado en el número de árboles y han dicho *house* por *farm*. Han conseguido una pieza. *Circle group* ha hecho 7 frases; una era muy general (*There are many animals*) y les han faltado dos frases, una con *mill* y otra con *trees*. Han pronunciado mal *cows* [kous] por [kaos]. Ha sido el único grupo en usar *farm*

correctamente. Han obtenido dos piezas. Después de las presentaciones orales, hemos dicho entre todos todas las posibles frases incluyendo adjetivos e insistiendo sobre todo en *farm* y *mill*. La actividad de hoy ha sido corta y les iba proponer jugar al *Typhoon* (un juego que les gusta mucho) con los animales de granja, pero no han dejado de hablar y se ha acabado la clase.

2. Todos los grupos han hecho un uso correcto de *There's a/There are*, aunque uno se ha olvidado la *a* en el singular. Cuando han finalizado las presentaciones orales, se han puesto a hablar y, por más que me veían esperando, han continuado. No hemos podido realizar una segunda actividad de repaso.

3. Estoy contenta porque han salido grupos voluntarios. Me alegra cuando usan las estructuras planteadas correctamente. Es curioso que los grupos que han usado adjetivos, sólo lo han hecho en frases en singular; ninguna combinada con un número (*There are four small ducks*). Me molesta cuando hablan, me ven esperando y siguen hablando. Ellos se han perdido jugar al *Typhoon*.

### 5<sup>o</sup>B- Agents' game 26 (18-5-12)

1. Hemos hecho lo previsto. He repartido una copia del dibujo de la granja por grupo y les he dicho que debían mirarlo durante dos minutos. Pasados los dos minutos, les he explicado que tenían 3 minutos para escribir todas las frases posibles con los elementos observados en el dibujo, usando *There's a/There are* y, a ser posible, alguna característica. Les he insistido en que no me importa como lo escriban, sino como lo pronuncien. Ningún grupo ha preguntado ninguna duda de vocabulario. Al finalizar los dos minutos, he pedido voluntarios y ha salido el *triangle group*. Han hecho 7 frases -les ha faltado *mill*-, pero muy completas, aunque con algún error: *There are 6 trees in the farm; There's a wide lake; There are three horses "very beautiful"*. Les he dado 2 caras contentas porque ya han conseguido todas las piezas del rompecabezas. *Star group* ha hecho 6 frases, usando preposiciones (*There is a lake in front of the horses*). Han cometido algunos errores en el número de animales y en los nombres en inglés (*bous* por *cows*; *molin* por *mill*). Parece que han usado *Spanglish*. Han obtenido una pieza. *Circle group* ha escrito 8 frases, aunque dos eran repetidas (*farm* y *house*) y les ha faltado *mill*. No han usado adjetivos. Han obtenido dos piezas. *Rectangle group* ha hecho 5 frases y ha usado adjetivos, pero les ha faltado *mill*, *cows* y *sheep* y han dicho *house* por *farm*. Han obtenido una pieza. *Diamond group* ha hecho 6 frases; le ha faltado *mill* y *farm*. No han escrito el número de muchos elementos, sino que han usado expresiones como *many* y *lots of*. Sólo han usado un adjetivo. Han conseguido una pieza. *Square group* ha hecho 7 frases con sus adjetivos; les ha faltado *mill* y han dicho *house* por *farm*. La pronunciación tanto de *house* como de *cows* ha sido errónea. Han obtenido dos piezas. Después de las presentaciones orales, hemos dicho entre todos todas las posibles frases incluyendo adjetivos. Nos ha sobrado tiempo y hemos dedicado los últimos 10 minutos a jugar al *Typhoon* en grupos. Cada grupo tenía una pizarra blanca, yo les mostraba un animal de granja y ellos debían escribir una frase usando un adjetivo. El primer grupo en acabar y decir la frase correctamente, escoge una casilla en blanco y puede ganar o perder puntos, intercambiar los puntos con otro grupo, quedarse a 0 o que otro grupo se quede a 0.

2. Todos los grupos han hecho un uso correcto de *There's a/There are*. Dos de los miembros de *square group*, MG e IV, han leído algunas de las frases, pero no han colaborado en la elaboración de las mismas.

3. Todos los grupos, excepto uno, han usado adjetivos y eso me gusta. Se han divertido con el juego *Typhoon* y creo que ha sido un buen final de sesión y un buen cierre del tema de los animales de granja. Ningún grupo conocía la palabra *mill*, pero tampoco me la han preguntado. Me hubiera gustado que lo hubieran hecho. Un grupo lo ha solucionado de otra manera: usando *Spanglish*. No sé si es la manera más correcta, pero por lo menos no se han quedado en silencio.

### **5ºA- Agents' game (24-5-12)**

Hoy no hemos tenido clase porque los alumnos de 5º de primaria han participado en una cantata, actividad promovida por el ayuntamiento de la localidad que implicaba a todas las escuelas de la ciudad.

### **5ºB- Agents' game 27 (25-5-12)**

1. Les he dicho que hoy es el último día para conseguir piezas del rompecabezas. Hoy han jugado al *Who is who*. Primero hemos trabajado el vocabulario referente a la cara. Les he dado una copia con el vocabulario y, a medida que se lo explicaba, debían dibujarlo al lado. Han jugado en parejas: una pareja de un grupo contra la pareja de otro. Al final he repartido las piezas: tantas como partidas ganadas. *Star group*: 2 piezas (1+1); *Square group*: 3 piezas (2+1); *Diamond group*: 3 piezas (3+0); *Rectangle group*: 7 piezas (5+2); *Triangle group*: 5 caras contentas en sustitución de las piezas (3+2); *circle group*: 7 piezas (4+3).

2. Como sólo quedan dos sesiones del juego, he decidido cambiar la actividad que tocaba por otra que debían realizar más adelante. He grabado en vídeo la sesión de hoy. El principio de la clase ha sido muy movido. MG estaba muy movido; he hablado con él pero no se calmaba. Al final ha ido a dar una vuelta y se ha calmado. KM estaba haciendo tonterías y lo he mandado a otra clase unos minutos. ST tampoco paraba; lo he mandado fuera pero me ha pedido otra oportunidad y se la he dado. Una vez he conseguido calmar a estos tres alumnos, la sesión ha ido bien. Mientras jugaban a “Quién es quién”, un alumno me ha preguntado si era válido que los de la otra pareja dijeran “David” con acento español en lugar de inglés; le he dicho que lo diera por bueno pero que pronunciaran los nombres en inglés. Les ha gustado mucho el juego.

3. Ha sido un inicio de sesión muy duro, pero, por suerte, se han calmado. El alumno que me ha preguntado lo de la pronunciación de “David” es muy bueno y me ha hecho gracia su pregunta. Me gusta cuando comentan que les ha gustado mucho la actividad realizada.

### **5ºA- Agents' game 27 (31-5-12)**

1. Les he dicho que hoy es el último día para conseguir piezas del rompecabezas. Hoy han jugado al *Who is who*. Primero hemos trabajado el vocabulario referente a la cara. Les he dado una copia con el vocabulario y, a medida que se lo explicaba, debían dibujarlo al lado. Han jugado en parejas: una pareja de un grupo contra la pareja de otro. Al final he repartido las piezas: tantas como partidas ganadas. *Triangle group*: 4 piezas (2+2); *Rectangle group*: 3 piezas (2+1); *Star group*: 1 pieza (1+0); *circle group*: 5 piezas (5+0); *Square group*: 4 piezas (3+1); *Diamond group*: 4 piezas (4+0).

2. He grabado en vídeo la sesión de hoy. Les ha gustado mucho el juego.

3. Me gusta cuando les agrada la actividad. Hoy ha sido una buena sesión y estoy contenta. Yo ya estaba mejor de mi problema personal.

### **5ºB- Agents' game (1-6-12)**

Hoy no hemos hecho clase porque era fiesta, era un día de libre disposición.

### **5ºB- Agents' game 28 (6-6-12)**

La sesión ha sido de 9 a 10h. Cuando han llegado al aula, les he dicho que se sentaran como *agents* y se han puesto muy contentos. Hoy la sesión correspondía al uso del libro. Un alumno ha dicho “¡qué guay!”. Les he dejado 10 minutos para preparar la presentación oral de *The crazy school* y luego los he grabado.

### **5ºA- Agents' game 28 (7-6-12)**

1. Hoy es la última sesión. Hemos hecho lo previsto aunque hemos tardado un poco en empezar (ver incidencias). Les he dicho que hoy resolverán el rompecabezas. El primer grupo que crea que sabe donde está el Doctor Molécula debe decirme donde se encuentra en inglés y, si la respuesta es correcta, podrán ir en su búsqueda. He dado la hucha a cada grupo y han empezado a montar el rompecabezas. Una chica del grupo *star* se ha quejado de que les faltaban piezas. A los 6 minutos de haber empezado, he repartido las piezas que faltaban a cada grupo. Al dar las piezas restantes, *diamond group* ya sabía donde estaba el doctor, pero no sabía decir la frase en inglés. *Triangle group* ha dicho la frase correcta y ha encontrado al Doctor Molécula detrás de la papelera de la clase. Junto a él, había 4 botellas con la poción mágica (4 botellas de pica-pica) que han repartido entre todos los alumnos. He felicitado a todos por el trabajo realizado a lo largo del curso y les he dado un *mega fizzroll* a cada uno. También les he pedido que no lo cuenten a los alumnos del otro quinto porque lo resolverán mañana. Hay más sesiones previstas del juego, incluso una vez resuelto el puzzle, pero ya no tenemos más sesiones.

2. Han bajado al aula muy charlatanes y he tenido que esperar un buen rato a que callaran. Al empezar a montar el rompecabezas, alguien del *circle group* ha tirado un papel al *square group*. Como no salía quién lo había lanzado, los he tenido un minuto sin poder montar el puzzle.

3. Ha sido una sesión difícil a nivel de comportamiento, pero al final hemos resuelto el misterio y hemos podido finalizar el juego.

### **5ºA- Agents' game 29 (8-6-12)**

La sesión ha sido de 9 a 10h. Hoy los he grabado. Han tenido 10 minutos para preparar la presentación oral de *The crazy school*.

### **5ºB- Agents' game 29 (8-6-12)**

1. Hoy es la última sesión. Hemos hecho lo previsto. Les he dicho que hoy resolverán el rompecabezas. El primer grupo que crea que sabe donde está el Doctor Molécula debe decirme donde se encuentra en inglés y, si la respuesta es correcta, podrán ir en su búsqueda. He dado la hucha a cada grupo y han empezado a montar el rompecabezas. A los 6 minutos de haber empezado, he repartido las piezas que faltaban a cada grupo. Los miembros de *rectangle group* han sido los primeros en decir donde estaba el Doctor Molécula. Lo han encontrado detrás de la papelera de la clase. Junto a él, había 4 botellas con la poción mágica (4 botellas de pica-pica) que han repartido entre todos los alumnos. He felicitado a todos por el trabajo realizado a lo largo del curso y les he dado un *mega fizzroll* a cada uno. Hay más sesiones previstas del juego, incluso una vez resuelto el puzzle, pero ya no tenemos más sesiones.

2. Se lo han pasado muy bien haciendo el puzzle, aunque les ha costado un poco.

3. La sesión ha ido muy bien. Estoy muy contenta porque les ha gustado hacer el rompecabezas y encontrar al Dr. Molécula.

### **5ºB- Agents' game 30 (13-6-12)**

En la sesión que he tenido con ellos de 9 a 10h han contestado los cuestionarios sobre el juego. Les he dicho que podían hacerlo de manera anónima. Le he dicho a MG que le leía yo el cuestionario -no sabe leer- y que lo completábamos entre los dos, pero no ha querido hacerlo.



### **5ºA- Agents' game 30 (15-6-12)**

En la sesión que he tenido con ellos de 9 a 10h han contestado los cuestionarios sobre el juego. Les he dicho que podían hacerlo de manera anónima.

## DESARROLLO DE LAS SESIONES de 6ºA

### 6ºA- The castle adventure 1 (19-09-11)

1. He hecho lo previsto. Realizamos grupos heterogéneos en la sesión del 15 de septiembre. Hoy he explicado el funcionamiento del juego y les he mostrado el mapa/tablero describiéndoles las zonas por las que pasarán. Han hecho los *badges* siguiendo las instrucciones dadas en inglés: pintar la fotocopia del caballero del color de su grupo; recortarlo en forma de T; pegarlo sobre un papel de su mismo color de grupo y escribir su nombre por detrás (KNIGHT CARLOS). Todos lo han acabado a tiempo. Faltaba una alumna y su compañera de grupo le ha hecho el distintivo. Me los he quedado para plastificarlos y ponerles el hilo.

2. Hay un alumno que hasta 4º fue muy conflictivo y su nivel era muy bajo. Se le hizo un PI (Plan Individualizado) en varias asignaturas, incluida la lengua inglesa. En 5º su comportamiento mejoró bastante y ayudó a mejorar un poco su nivel. A lo largo de los trimestres de 5º, le fui adaptando el PI, aunque su nivel seguía siendo bajo y le costaba seguir las explicaciones en inglés, molestando a menudo. Hoy ha escuchado las explicaciones sin molestar y mostrando interés. Como dejé que ellos hicieran los grupos, han escogido a amigos de pareja. Una pareja de dos chicos ha estado hablando mucho y se distraían a menudo.

3. Es muy agradable ver que un alumno que tenía mucho problemas de comportamiento y de atención muestra interés, se lo pasa bien y tiene ganas de aprender. Los dos chicos que hablaron no siguieron bien las instrucciones y no realizaron el *badge* correctamente. Es frustrante tener que llamarles la atención constantemente y que sigan sin reaccionar. Al final de la sesión he hablado cordialmente a solas con ellos y espero poder remediar pronto esta situación. No me gustaría tener que separarlos porque esto afectaría a otro grupo, pero, por otro lado, no puedo permitir que, por el hecho de estar juntos, se perjudiquen en lugar de beneficiarse.

### 6ºA- The castle adventure 2 (26-09-11)

1. Dos miembros de cada grupo han lanzado las chapas para conseguir puntos para establecer el orden. Finalmente, el resultado ha sido el siguiente: 1<sup>st</sup> - *Yellow Knights*; 2<sup>nd</sup> - *Purple Knights*; 3<sup>rd</sup> - *Red knights*; 4<sup>th</sup> - *Orange Knights*; 5<sup>th</sup> - *Blue Knights*; 6<sup>th</sup> - *Green Knights*.

- **Lanza Yellow:** No han conseguido ningún punto con lo cual permanecen en la casilla *Start* y el turno pasa al siguiente grupo.
- **Lanza Purple:** Consiguen 7 puntos y avanzan a la casilla número 7. La prueba consiste en que cada grupo coja tres objetos de la clase de dentro de una bolsa llena de porexpan -simulando la arena del desierto-, en dos minutos preparar 3 frases – una por objeto usando adjetivos diferentes como forma, color, etc.- y hacer la presentación oral (*It's a red pen*). El equipo anfitrión, *Purple Knights*, en una frase no ha dicho el sujeto y en otra el adjetivo y no supera la prueba por lo que retrocede las 7 casillas avanzadas volviendo a la *Start*. *Red Knights* han dicho correctamente sólo una frase y no consiguen el punto extra. *Orange Knoghts* han dicho bien 2 frases, pero en la otra no han dicho el sujeto y no consiguen el punto extra. *Blue Knights* han dicho las 3 bien y consiguen el punto extra. *Green knights* han dicho las 3 frases correctamente; eran frases muy completas y algunas hasta con dos adjetivos y consiguen un punto extra. *Yellow knights* han dicho dos bien, aunque en las dos el adjetivo era un color y debían usar diferentes adjetivos; además no recordaban el nombre del tercer objeto y por todo ello no consiguen el punto extra.
- **Lanza Red:** No consiguen hacer caer ninguna chapa, con lo cual se mantienen en la casilla *Start* y el turno pasa al siguiente grupo.
- **Lanza Orange:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla número 4. Para realizar la prueba han tenido que escoger a otro grupo y han escogido al *Red*. Un miembro de cada equipo se ha puesto en medio de la clase espalda contra espalda y con los ojos tapados. Cada uno tenía

un vasito con un poco de agua. Después de decir yo *Ready, Steady, Go* debían dar tres pasos -como en un duelo-, girarse y lanzarse el agua. El que consigue mojar sin ser mojado supera la prueba. Ninguno de ellos ha mojado al otro. Los anfitriones, *Orange Knights*, retroceden a la casilla *Start* y *Red Knights* no consiguen un punto extra. *Blue Knights* han escogido *Yellow Knights* que han conseguido mojar a los *Blue* sin ser mojados y han conseguido un punto extra. *Green Knights* han escogido *Purple Knights*; han ganado los *Purple* consiguiendo un punto extra. Se ha acabado la sesión.

He hecho lo previsto: la clasificación y dos pruebas. Creo que, dependiendo de la duración de las pruebas, deberíamos realizar entre dos y cuatro pruebas por sesión.

2. Las pruebas les han gustado mucho y todos se han implicado en las mismas. Han estado muy participativos. Como contrapartida, han hablado mucho, mucho, mucho, especialmente en cada cambio de actividad y con el volumen demasiado alto. Al finalizar la sesión, he hablado con su tutora y me ha dicho que con ella también están muy charlatanes.

3. Me ha gustado que se implicaran y emocionaran con las pruebas, pero no a un volumen tan elevado. Tengo que trabajar el dejar de hacer comentarios en todo momento, aunque por otro lado me halaga que comenten el resultado de las pruebas porque significa que están muy interesados. El hecho de hablar con la tutora y decirme que con ella también hablan me ha relajado un poco porque no es sólo en mi sesión, sino que es a nivel general. Como la tutora y yo incidiremos en este aspecto, espero que pronto dejen de hablar tanto y tan alto. Cabe destacar que sí han respetado la explicación de las pruebas.

### 6ºA- The castle adventure 3 (3-10-11)

#### 1. Desarrollo de la sesión:

- **Lanza Blue:** Consiguen 5 puntos y avanzan a la casilla número 5. La prueba consiste en prepararse el deletreo de sus nombres en dos minutos y hacer la presentación oral delante de sus compañeros en 30 segundos, excepto *Orange Knights* que son un miembro más y tendrán 40 segundos para hacerlo. *Blue Knights* lo han hecho todos bien y, por ser su turno, consiguen avanzar una casilla, hasta la número 6. *Green Knights* lo han hecho bien y consiguen un punto extra. *Yellow Knights* no consiguen el punto extra porque dos de sus miembros se han equivocado en el deletreo de la letra “r”. *Purple Knights, Red Knights* y *Orange Knights* lo han hecho bien y consiguen todos un punto extra.
- **Lanza Green:** No han lanzado ninguna chapa, no consiguen ningún punto y se mantienen en la casilla de salida.
- **Lanza Yellow:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla número 4. Es la segunda vez que caen en esta casilla. La prueba consiste en que se le vendan los ojos a un miembro del grupo y el resto tienen que guiarlo hasta que consiga coger una taza ubicada en algún lugar de la clase. Primero hemos repasado las direcciones (*Turn right, Turn left, Go straight on*) y la instrucción *Pick up the cup*, para coger la taza. Se permite un error por grupo. *Yellow Knights* superan la prueba y avanzan a la casilla número 5, aunque una alumna que daba las instrucciones ha cometido un error, pero estaba permitido. *Purple Knights* lo han hecho sin ningún error y han conseguido un punto extra; era el tercero y han avanzado una casilla, hasta la número 1. *Red Knights* han cometido dos errores: uno la alumna con los ojos vendados y otro un compañero que daba instrucciones y no consiguen el punto extra. *Orange Knights* lo han hecho perfecto y consiguen un punto extra. *Blue Knights* han cometido un error de un alumno que daba las instrucciones, pero consiguen un punto extra. *Green Knights* lo han hecho perfecto y consiguen un punto extra; es el tercero y avanzan una casilla, hasta la número 1.
- **Lanza Purple:** Consiguen 4 puntos y avanzan hasta la casilla número 5. Es la segunda vez hoy que un grupo cae en esta casilla y he variado la prueba. Cada grupo tenía una pizarra

blanca y un rotulador y yo he dictado, deletreando y una sola vez, cuatro objetos de la clase (1. D-E-S-K, 2. R-U-L-E-R, 3. B-O-O-K, 4. P-E-N-C-I-L). Se les permite un error y el hecho de saber que son objetos de la clase, puede ayudarlos. Sólo un grupo ha escrito las 4 palabras cometiendo un error y son los únicos que han conseguido el punto extra (*Red Knights*). Los anfitriones han tenido que retroceder las 4 casillas avanzadas y han vuelto a la casilla número 1.

2. En la prueba de deletrear sus nombres yo no les había pedido que primero dijeran su nombre, pero lo han hecho espontáneamente y la prueba me ha parecido más completa. Voy a añadirlo al manual: *My name's Imma, I-M-M-A*.

3. Me ha gustado la idea de primero presentarse y la incorporaré a las instrucciones. Hoy el comportamiento ha sido mejor y no hablaban a gritos continuamente. Al iniciar el juego, tenía dudas sobre hacerlo con toda la clase, pero, de momento, estoy contenta con el resultado. Nunca había hecho lo de retroceder las casillas avanzadas si no superaban la prueba y creo que es un elemento más de motivación y superación, aunque no les guste nada retroceder.

### 6ºA- The castle adventure 4 (10-10-11)

#### 1. Desarrollo de la sesión:

- **Lanza Red:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla número 4. Es la tercera vez que caen en esta casilla. Tenían que hacer un *paper ship* en dos minutos. Les he dado una hoja de papel y un lápiz. La instrucción era “*make*” y el lápiz era para despistar. Ningún grupo lo ha hecho bien porque todos han dibujado. Nadie tiene punto extra y *Red Knights* vuelven a la casilla de salida, *Start*. Les he hecho la reflexión de que deben escuchar la instrucción -especialmente el verbo, la acción- atentamente.
- **Lanza Orange:** Consiguen 3 puntos y avanzan a la casilla número 3. Es la primera vez que caen en esta casilla, pero he usado esta prueba para la tercera vez de la casilla 4. La nueva versión era dibujar un *balloon* en un minuto para conseguir escapar del agua. Después de acabar la prueba me he dado cuenta que 30 segundos son suficientes y lo he modificado en la programación. Todos los grupos lo han dibujado correctamente excepto los anfitriones, que han dibujado un globo infantil, no un globo para transportar personas. *Orange Knights* vuelven a *Start*. El resto de los grupos consiguen un punto extra. *Red Knights* es el tercer punto extra y avanzan una casilla, hasta la número 1. *Blue Knights* también consiguen el tercero y avanzan a la casilla número 7.
- **Lanza Blue:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla número 11. Es la primera vez. Siguiendo mis instrucciones deben dibujar una tortuga. Yo voy diciendo las formas y donde colocarlas: *Draw an oval; draw two circles on the right side*, etc. Una vez finalizado el dibujo, deben decir qué animal es. Los anfitriones no han colocado los dos círculos de la derecha y deben retroceder las 4 casillas avanzadas y volver a la número 7. *Purple Knights* y *Yellow Knights* han fallado varias instrucciones y no consiguen punto extra. *Orange, Red and Green Knights* lo han hecho correctamente y consiguen un punto extra. Es el tercero de *Orange Knights* y avanzan una casilla, hasta la número 1.
- **Lanza Green:** No consiguen ningún punto y se quedan en la casilla número 1.
- **Lanza Yellow:** Consiguen tres puntos y avanzan hasta la número 8. Es la casilla del oasis. Cada grupo escoge tres bebidas de las que yo muestro y tienen que preparar tres frases, una por bebida, usando adjetivos en un minuto de tiempo. *Yellow Knights* no han usado adjetivos y no sabían uno de los nombres de las bebidas. Retroceden las tres casillas y vuelven a la número 5. *Purple Knights* han dicho “*coca-cola*” en lugar de “*coke*” y no recordaban “*orange juice*”; por ello, no obtienen punto extra. *Red Knights* no han dicho ninguna bien y no tienen punto extra. *Blue Knights* todas bien -*pink wine, hot coffee, cold beer*- y obtienen un punto extra. *Green Knights* también las ha hecho todas bien -*hot coffee, very white milk*,

*brown and hot tea-* y consiguen un punto extra que, por ser el tercero, les permite avanzar una casilla, hasta la número 2.

2. Siguen siendo muy charlatanes. Soy consciente de que la sesión es después del patio, pero cuando otro grupo está presentando no paran de hacer comentarios y resulta un poco molesto.

3. Me molesta cuando hablan durante las presentaciones orales. Lo hacen para preparar mejor su presentación oral, lo cual indica que tienen interés en hacerlo bien, pero deben aprender que el tiempo de preparación es el mismo para todos los grupos y no pueden seguir preparándolo fuera de ese tiempo común a todos.

### 6ºA- The castle adventure 5 (18-10-11)

Esta semana no hemos hecho *The castle adventure* porque los he grabado en vídeo para hacer la evaluación inicial. He preparado un dibujo con muchos de los elementos que se trabajan con el juego *Agents' game*, juego realizado por los alumnos de sexto el curso anterior. Cada grupo tenía una copia a color del dibujo y tenían 10 minutos para preparar el máximo de frases posibles. Para la presentación oral, señalaban lo que iban diciendo en una copia más grande colgada en la pizarra. He analizado las grabaciones aparte pero, en general, los alumnos de sexto han hablado con mucha fluidez, usando frases más complejas con diferentes estructuras y con un volumen de voz más alto. Usé la sesión del martes de 10 a 11h porque en las primeras sesiones del día es cuando están más receptivos. Fue el primer grupo que grabé y se me olvidó que se sentaran como *Knights* (era una sesión distinta). Debo recordarlo para hacer los mismos grupos a final de curso y poder comparar las presentaciones orales.

### 6ºA- The castle adventure 6 (24-10-11)

#### 1. Desarrollo de la sesión:

- **Lanza purple:** Consiguen 6 puntos y avanzan a la casilla 7. Es la segunda vez que caen en esta casilla. Un miembro del grupo toca un objeto de la clase de dentro de una bolsa y lo describe a sus compañeros. Éstos tienen que adivinarlo en un minuto como máximo y sólo tienen dos oportunidades para decirlo correctamente. *Purple knights* han cometido dos errores y han vuelto a la casilla número 1. *Red knights* han cometido dos errores y no reciben un punto extra. *Orange knights* lo han hecho correctamente a la primera y han recibido un punto extra. J.A. ha participado cogiendo el objeto y ha sido otro compañero el que lo ha descrito. *Blue knights* lo han hecho correctamente a la primera y han recibido un punto extra. *Green knights* lo han hecho correctamente a la segunda oportunidad y también han recibido un punto extra. *Yellow knights* lo han hecho correctamente a la primera, han conseguido un punto extra y, como era el tercero, han avanzado hasta la casilla número 6.
- **Lanza red:** Consiguen 2 puntos y avanzan a la casilla 3. Es la segunda vez que caen en esta casilla pero representa la tercera porque ya usé la segunda para la casilla número 4. Tienen un minuto para hacer un pájaro de papel para poder escapar volando de la ballena. Les he dado un lápiz y un papel para despistar. *Red knights* lo han hecho bien y han avanzado una casilla, hasta la número 4. *Green knights* lo han hecho bien y han conseguido un punto extra. *Orange knights* lo han hecho bien, han conseguido un punto extra y, como era el tercero, han avanzado una casilla, hasta la número 2. *Blue knights* lo han hecho bien, han conseguido un punto extra y, como era el tercero, han avanzado una casilla, hasta la número 8. *Purple* y *yellow knights* lo han dibujado y no han conseguido el punto extra.
- **Lanza orange:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla 6. Deben cantar y bailar la canción *Head and shoulders*. *Orange knights* lo han hecho bien y han avanzado una casilla, hasta la número 7. *Yellow knights* han bailado pero no han cantado; no han conseguido un punto extra. *Blue knights* lo han hecho regular pero han conseguido un punto extra. *Red*

*knights* lo han hecho bien y han conseguido un punto extra. *Purple knights* se han reído durante la canción y no han hecho las partes de la cara; no han conseguido el punto extra. *Green knights* lo han hecho bien y han conseguido un punto extra; era el tercero y han avanzado hasta la casilla 3.

- **Lanza blue:** Consiguen 5 puntos y avanzan a la casilla 13. Cada grupo coge tres imágenes de frutas sin mirar y tienen 30 segundos para preparar 3 frases (1 por fruta) diciendo dos características de la misma en una sola frase (*This is a **big red apple***). Luego tienen que hacer la presentación oral. *Blue knights* lo han hecho bien y han avanzado una casilla, hasta la 14. *Green knights* lo han hecho bien y han conseguido un punto extra. *Yellow knights* lo han hecho bien y han conseguido un punto extra. A *purple knights* les he dado dos oportunidades pero han fallado (*long pear* en lugar de *big pear*, por ejemplo) y se han quedado sin punto extra. *Red knights* también han tenido dos oportunidades, pero no han conseguido el punto. *Orange knights* lo han hecho bien y han conseguido un punto extra. He aceptado que JA dijera sólo el nombre de la fruta, sin adjetivos.

2. Hoy ha llovido y no han podido salir al patio. Han bajado a clase muy nerviosos y muy charlatanes. Después de pedir silencio numerosas veces y amenazar sin patio o sin puntos extra, me he tenido que enfadar porque no dejaban de hacer comentarios y tonterías continuamente. Los últimos 15 minutos, después de enfadarme, se han portado bien.

3. No me gusta enfadarme pero tampoco me gusta pedir silencio y respeto continuamente. Esta clase es muy charlatana y me sabe mal por los pocos que están callados. Sé que es un juego y que es mas “informal” y conlleva más alboroto, pero tendrán que empezar a comportarse o tendré que tomar otras medidas. Quiero que ellos y también yo disfrutemos con el juego, no que sea una pelea constante. Me gusta el juego porque lo puedo adaptar a JA y eso le permite participar y él se siente mejor y más realizado cuando lo hace, lo cual se nota en su comportamiento. Quizás debería haber dejado que los propios compañeros hicieran de jurado en pruebas como la de cantar y bailar, para no ser yo siempre la juez y fomentar así la participación.

#### 6ºA- (31-10-11)

Hoy era fiesta local y no ha habido clases.

#### 6ºA- The castle adventure 7 (7-11-11)

1. Al empezar la sesión, les he dicho que a partir de ahora los comentarios entre ellos deben ser en lengua inglesa.

- **Lanza green:** Consiguen 3 puntos y avanzan a la casilla 6. Es la segunda vez que caen en esta casilla, donde deben cantar y bailar una canción. La primera vez fue *Head and Shoulders* y esta vez les he mostrado la canción *Hockey Cockey* en la página web de [British Council](http://learnenglishkids.britishcouncil.org/es/songs/the-hokey-cokey) ( <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/es/songs/the-hokey-cokey> ). La han escuchado y visto una vez y luego debían bailar la ellos. El resto de compañeros han hecho de jurado. *Green knights* han conseguido una puntuación de 7 sobre 10 y avanzan 1 casilla, hasta la #7. *Yellow, purple, red y orange knights* consiguen todos una puntuación de 6 y todos reciben un punto extra. *Red knights*, además, avanzan una casilla, hasta la #5, por ser su tercer punto extra. *Blue knights* consiguen una puntuación de 7, pero yo no estoy de acuerdo porque no han seguido bien las instrucciones y no obtienen el punto extra.
- **Lanza yellow:** Consiguen 6 puntos y avanzan hasta la casilla 12. Es la primera vez que caen. Primero, deben cambiarse las bombas de pie; luego, tienen 30 segundos para preparar una danza de la lluvia con música incluida y, finalmente, ponerlo en escena. El jurado va a ser el resto de los compañeros y la puntuación mínima para superar la prueba es de 7 puntos. *Yellow knights* han bailado la macarena y su puntuación ha sido de 4,4 por lo que retroceden

6 casillas, hasta la #6. *Purple knights* han conseguido 6,2 puntos. Lo han hecho bien y les hubiera dado el punto extra aun sin haber obtenido la puntuación necesaria, pero han dicho “venga” y “ole” en medio de la actuación y por eso no consiguen el punto extra. *Red knights* han obtenido 5,8 puntos. Su baile ha sido demasiado corto y no consiguen el punto extra. *Orange knights* han conseguido 3,4 puntos. Ha sido un baile muy corto y han dicho “colleja”; no consiguen el punto extra. *Blue knights* consiguen 4,5 puntos con lo cual no obtienen punto extra, pero además los he sancionado yo porque ensayaban durante los cambios de grupo. *Green knights* consiguen 6,6 puntos, lo han hecho bien y obtienen un punto extra.

- **Lanza purple:** No consiguen ningún punto y se mantienen en la casilla 1.
- **Lanza red:** Consiguen 3 puntos y avanzan a casilla 8. Es la casilla de las bebidas y es la segunda vez que caen. Les he dicho el nombre de las bebidas y de sus recipientes y deben practicarlo durante la semana. Realizaremos la prueba la próxima semana por falta de tiempo.

2. Al empezar la clase, un alumno del grupo *yellow* se ha quejado de que llevaba dos días sin tirar. Hoy ya le ha tocado y estaba contento. En el cambio de pruebas o de grupos, han hablado mucho.

3. Me ha llamado la atención lo críticos que son a la hora de puntuar a los compañeros. Creo que les va bien para darse cuenta de lo difícil que es evaluar, pero no siempre lo hacen objetivamente y tengo que intervenir yo para puntuar correctamente. Me ha gustado que el grupo *blue* no ha protestado las dos veces que he cambiado su puntuación y lo han aceptado, pese a que sus compañeros habían votado otra cosa.

## 6ªA- The castle adventure 8 (14-11-11)

### 1. Desarrollo de la sesión:

- **Lanza green:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla 11. Es la segunda vez que caen en esta casilla. Deben dibujar un cerdo siguiendo mis instrucciones y se les permite un error. *Green knights* lo han hecho correctamente y avanzan 1 casilla, hasta la #12. *Yellow knights* han cometido un error pero consiguen su tercer punto extra y avanzan una casilla, #7. *Purple knights* han cometido un error pero consiguen su tercer punto extra y avanzan una casilla, #2. *Red Knights* se han equivocado en el nombre del animal (*beard*) pero consiguen un punto extra. *Orange knights* lo han hecho mal y no consiguen el punto extra. *Blue knights* consiguen un punto extra.
- Una alumna me ha recordado que para hoy debían memorizar las bebidas y sus recipientes y a mí se me había olvidado. *Red knights* han hecho la presentación oral en frases de las bebidas y sus recipientes. Al segundo error los he parado y han tenido que retroceder 3 casillas hasta la #5. *Orange knights* los he hecho sentar al segundo error y no han conseguido el punto extra. *Blue knights* han dicho todos correctamente y los he premiado con dos puntos extra con lo cual han conseguido su tercer punto y han avanzado hasta la #15. *Green knights* han tenido un error y han conseguido su tercer punto extra y su avance a la #13. *Yellow knights* sólo un error y consiguen un punto extra. *Purple knights* con un error consiguen su punto extra.
- **Lanza orange:** Consiguen 6 puntos y avanzan a la casilla 13. Es la segunda vez que caen en esta casilla. Deben decir las 10 frutas usando frases con un adjetivo, pero variando éstos. Se les permite un error. Hemos repasado el nombre de las 10 frutas y realizaremos la prueba la próxima semana por falta de tiempo.

2. No ha habido ninguna incidencia a destacar.

3. Soy muy auto-crítica conmigo misma y me da mucha rabia no haberme apuntado que debíamos realizar la prueba 8 al inicio de la sesión. No me gusta dar la sensación de improvisación u olvido. Espero que no me vuelva a pasar.

### 6ºA- The castle adventure 9 (21-11-11)

#### 1. Desarrollo de la sesión:

- La semana pasada no tuvimos tiempo de finalizar la prueba número 13. Aunque ya habían practicado la presentación oral en la última sesión, les he dejado tres minutos para repasarlo. *Orange knights* han dicho las 10 frases correctamente aunque en la mayoría de las frases el adjetivo usado era el color y han presentado algún problema con el singular y el plural (*is/are*); como han dicho las diez frases, han avanzado una casilla, hasta la 14. *Blue knights* lo han hecho bien, algunas frases con dos adjetivos, y consiguen un punto extra. *Green knights* lo han hecho bien, algunas frases con dos adjetivos, y consiguen un punto extra. FN, de “aula d'acollida”, lo ha hecho bien. *Yellow knights* lo han hecho bien, incluso alguna frase usando el plural, y consiguen un punto. SF, que presenta alguna dificultad, lo ha hecho muy bien y lo he felicitado. *Purple knights* también consiguen el punto extra. FF, que presenta alguna dificultad, también lo ha hecho bien. *Red knights* lo han hecho bien, algunas frases con dos adjetivos, y consiguen un punto extra.
- **Lanza blue:** Consiguen 7 puntos y avanzan hasta la casilla 22. En esta casilla han realizado la actividad de dos grupos en dos. Un grupo tenía un mapa del zoo con algunos animales y el otro grupo, el mapa con el resto de animales. Haciendo preguntas, debían averiguar qué animales les faltaban y dónde estaban colocados y presentarlos al resto de la clase. *Blue vs orange knights:* *Blue knights* han cometido 4 errores de 11 y han retrocedido 7 casillas, hasta la número 15. *Orange knights* han cometido 7 errores y no consiguen el punto extra. *Green vs yellow knights:* ninguno de los dos grupos sabía el nombre de “*seals*”, pero se les permitía un error y consiguen el punto extra. Para los *yellow knights* era el tercero y avanzan a la casilla número 8. *Purple vs red knights:* los *purple* han cometido 4 errores y los *red* 2 errores; ninguno de los dos grupos consigue el punto extra.

2. La clase se ha desarrollado sin ninguna incidencia a remarcar.

3. Me gusta cuando los grupos innovan y hacen más de lo que se les pide, como incluir dos adjetivos en lugar de uno en las frases, o construir frases tanto en singular como en plural. Me disgusta cuando tienen que volver hacia atrás y cuando cometen un alto número de errores. Deberé revisar esta prueba.

### 6ºA- The castle adventure (28-11-11)

No hemos hecho el juego porque la semana del 5 al 9 de diciembre no habrá clases (el lunes se van de excursión y los otros 4 días son fiesta) y necesito acabar el tema actual para que hagan el examen antes de irse de puente.

#### Semana del 5 al 9 de diciembre

No hemos hecho clase porque el lunes 5 todos los alumnos del Ciclo Superior han ido de excursión y los otros 4 días han sido fiesta (dos fiestas nacionales y dos de libre disposición).

### 6ºA- The castle adventure 10 (12-12-11)

#### 1. Desarrollo de la sesión:

- **Lanza yellow:** Consiguen 7 puntos y avanzan a la casilla 15. Tienen que contar de 0 a 100 de 10 en 10. *Yellow knights* han pronunciado “*teen*” en lugar de “*ty*” y no han dicho el 0;



retroceden 7 casillas, hasta la número 8. *Purple knights* han pronunciado correctamente pero no han empezado en 0; no consiguen el punto extra. *Red knights* no han conseguido el punto extra porque ni han dicho el 0 ni han pronunciado correctamente 80 y 90 (como 18 y 19). *Orange knights* no consiguen el punto porque ni han dicho el 0 ni han pronunciado 60 bien (16). *Blue knights* lo han hecho bien, han conseguido el punto extra y, como era el tercero, han avanzado hasta la casilla número 16. *Green knights* lo han hecho bien, han conseguido el punto extra y, como era el tercero, han avanzado hasta la casilla número 14.

- **Lanza purple:** Consiguen 3 puntos y avanzan a la casilla 5. Es la tercera vez: He deletreado 4 frutas y debían escribirlas en la pizarra blanca sin errores. *Purple knights* han hecho dos errores y retroceden 3 casillas, hasta la número 2. *Red knights* lo han hecho bien, consiguen el punto extra y, como es el tercero, avanzan hasta la casilla número 6. *Orange knights* lo han hecho bien, consiguen el punto extra y, como es el tercero, avanzan hasta la casilla número 15. *Blue, green y yellow knights* lo han hecho bien y consiguen un punto extra.
- **Lanza red:** No consiguen ningún punto y se mantienen en la casilla 6.
- **Lanza orange:** Consiguen 3 puntos y avanzan a la casilla 18. Tienen que dibujar 4 recipientes y hacer la presentación oral. *Orange knights* lo han hecho bien y avanzan una casilla, hasta la número 19. *Blue knights* lo han hecho bien y, además, las frases con creatividad, incluyendo líquidos (*a cup of tea*); un punto extra. *Green knights* lo han hecho bien y con creatividad, usando adjetivos (*a long bottle*); un punto extra. *Yellow knights* no consiguen el punto porque han fallado en un recipiente pero han usado adjetivos. *Purple knights* no consiguen el punto porque han fallado en uno; han usado adjetivos, aunque no siempre eran los correctos. *Red knights* han sido muy creativos, usando adjetivos y nombrando las bebidas, pero han fallado en un recipiente y no han conseguido el punto extra. Para el próximo día tienen que estudiar los recipientes con las bebidas. Lo han dibujado en la libreta para poder estudiarlo.

2. *Yellow y purple knights* se han enfadado un poco cuando han fallado y han tenido que retroceder. *Red knights* se han frustrado un poco al no conseguir puntos al lanzar. Cuando consiguen un punto extra, suelen preguntar si es el tercero y, si es el caso, se ponen muy contentos.

3. Me gusta que sean creativos y que en su presentación oral incluyan más datos de los pedidos inicialmente, aunque me sabe mal que, aun esforzándose, no consigan el punto extra. También me duele cuando tienen que retroceder las casillas avanzadas al tirar por no haber superado la prueba o no consiguen puntos al lanzar, aunque si les sienta mal es porque les importa el juego.

### 6ºA- The castle adventure (19-12-11)

No hemos realizado la sesión porque en esta franja horaria había un ensayo general para el concierto de navidad que tendrá lugar el miércoles 21.

### Vacaciones de Navidad (del 23 de diciembre al 8 de enero)

### 6ºA- The castle adventure 11 (9-1-12)

#### 1. Desarrollo de la sesión:

- Hoy hemos empezado la sesión preguntándoles los recipientes con bebidas que mandé estudiar en la última sesión. Debían hacer frases orales incluyendo el recipiente y su bebida. *Blue knights* lo han hecho todo bien, han conseguido un punto extra y, como era el tercero, han avanzado hasta la casilla 17. *Green knights* lo han hecho todo bien, han conseguido un punto extra y, como era el tercero, han avanzado hasta la casilla 15. *Purple knights* lo han hecho todo bien, han conseguido un punto extra y, como era el tercero, han avanzado hasta la casilla 3. *Yellow, orange y red knights* también han conseguido un punto extra.

- **Lanza blue:** No han conseguido ningún punto y se han quedado en la casilla número 17.
- **Lanza green:** No han conseguido ningún punto y se han quedado en la casilla número 15.
- **Lanza yellow:** Han conseguido 4 puntos y han avanzado hasta la casilla 12. Es la segunda vez que caemos en esta casilla. En un minuto, debían decidir una canción en inglés para cantarla delante de la clase y bailarla espalda contra espalda. El resto de grupos han hecho de jurado. *Yellow knights* han hecho una canción muy moderna, “*Barbara Streisand*”, pero los compañeros les han dado 0 votos y han tenido que retroceder hasta la casilla número 8. *Purple knights* han cantado y bailado “*Frosty, the snowman*” -la canción que cantaron en el concierto de navidad- y han conseguido un punto extra. *Red knights* han cantado y bailado “*Head and shoulders*” y han conseguido un punto extra. *Orange knights* han cantado y bailado “*1,2,3,4, come on, let's go*” y han conseguido el punto. *Blue knights* han cantado y bailado “*Sunshine, lollipops*” y también han conseguido el punto. Finalmente, *green knights* han cantado y bailado “*If you're happy*” y también han conseguido el punto.
- **Lanza purple:** Han conseguido 4 puntos y han avanzado hasta la casilla 7. Yo deletreaba cuatro objetos de la clase y ellos debían escribirlos en la pizarra blanca. Se les permitía un error. *Purple knights* han cometido un error, pero han conseguido avanzar hasta la casilla 8. *Red knights* han cometido un error, han conseguido el punto extra y, como era el tercero, han avanzado hasta la casilla 7. *Orange knights* han cometido dos errores y no han conseguido el punto extra. *Blue* y *green knights* han cometido 1 error y han conseguido el punto extra. *Yellow knights* han cometido dos errores y no han conseguido el punto.

2. Unos cuantos compañeros han puesto de manifiesto el hecho de que todos han conseguido superar la primera prueba. Se lo han pasado muy bien viendo y valorando las canciones y bailes de sus compañeros.

3. Me gusta cuando todos consiguen el punto extra gracias a su esfuerzo y participación. En la segunda prueba de hoy, me ha gustado que cada grupo escogiera una canción diferente de las trabajadas a lo largo de su escolaridad; la única que no ha conseguido el punto extra ha sido una no hecha en clase (era muy repetitiva y lo único que decían los miembros del grupo era *Barbara Streisand*). Me gusta que apliquen sus conocimientos previos y sean capaces de resolver la prueba satisfactoriamente. También me ha gustado que, como jurado, valoren el esfuerzo, la canción escogida y su interpretación. Al transcribir el diario, me he dado cuenta de que en la tercera prueba deben escribir y no es totalmente oral; modificaré la prueba para que lo sea: en lugar de escribir los objetos que deletreo, deberán dibujarlos.

## 6ºA- The castle adventure 12 (16-1-12)

1. Desarrollo de la sesión:

- **Lanza red:** No han conseguido ningún punto y se han quedado en la casilla 7.
- **Lanza orange:** Han conseguido 4 puntos y han avanzado hasta la casilla 23. Uno del grupo se tapa los ojos y otro, de sexo opuesto, se coloca en algún lugar de la clase. Siguiendo las instrucciones de los otros miembros, el que lleva los ojos tapados debe encontrar y abrazar y besar a la otra persona. No se permite ningún error. *Orange knights:* EP no sabía distinguir “*right and left*” y han tenido que retroceder a la casilla 19. *Blue knights* han cometido un error en la primera instrucción y no han conseguido el punto extra. *Green knights* lo han hecho bien, han conseguido el punto y, como era el tercero, han avanzado una casilla, hasta la número 16. *Yellow knights* lo han hecho bien, han conseguido el punto y, como era el tercero, han avanzado una casilla, hasta la número 9. *Purple* y *red knights* lo han hecho bien y han conseguido un punto extra cada uno. Al finalizar la prueba, he aprovechado para explicar el significado de **XOXO** (*Hugs and kisses*) que se usa mucho en argot escrito en inglés.

- **Lanza blue:** No han conseguido ningún punto y siguen en la casilla 17.
- **Lanza green:** Consiguen 3 puntos y avanzan a la casilla 19. Han cogido, sin verlas, dos tarjetas con comida cada grupo. Debían hacer una cadena: el primero en colocar dice lo que tiene (*I like chips*); el siguiente debe repetir la primera y añadir la suya (*I like chips, I like sausages*) y así sucesivamente, en orden inverso, es decir, el grupo anfitrión será el último. Los tres grupos que queden conseguirán un punto extra o un avance en el caso de ser los anfitriones. Los tres finalistas han sido *green, purple* y *orange knights*. *Green knights* han avanzado una casilla porque era su turno, hasta la 20. *Purple knights* han conseguido su tercer punto extra y han avanzado hasta la casilla 9. *Orange knights* también han conseguido su tercer punto y han avanzado hasta la casilla 20.

2. Hoy estaban muy charlatanes y no podía explicar la primera prueba. Cada vez que hablaban, yo me sentaba. Al final, los he amenazado con quitarles puntos extra y parece que ha funcionado. Al verlos tan alterados, he añadido una novedad a la prueba 23, a ver si canalizaban la charla de otra manera y ha servido. El hecho de tener que abrazar o besar a la persona que encontraban ha creado un ambiente divertido -sobre todo cuando eran de sexos opuestos- en el cual podían reír sin ser penalizados. Por otro lado, los miembros del grupo *blue* se han enfadado en la prueba de la cadena de comida porque han sido eliminados por decir “*kitchen*” en lugar de “*chicken*” y alegaban que alguno de los grupos finalistas habían cometido errores también. Les he explicado que uno de los grupos habían cometido un pequeño error de pronunciación y que, según mi criterio, eso no era considerado un error grave.

3. Me ha costado empezar la sesión por lo charlatanes que estaban pero, cuando tengo que explicar la actividad, quiero que me respeten a mí y sobre todo a los compañeros que quieren escuchar. Soy intransigente en este tema. Me he tenido que poner dura y eso no me gusta, pero ha funcionado. También estoy contenta con haber añadido lo de “abrazos y besos” porque ha creado un clima divertido pero con control. Todos los miembros del grupo *blue* suelen ser bastante inconformistas y nos les gusta perder. A menudo protestan y eso significa que se interesan por el juego.

## 6ºA- The castle adventure 13 (23-1-12)

### 1. Desarrollo de la sesión:

- **Lanza yellow:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla 13. Es la tercera vez que caen en esta casilla. Les he mostrado 5 verduras a tres de los grupos y las otras 5 a los otros tres grupos. En dos minutos debía preparar cinco frases con las verduras correspondientes incluyendo un adjetivo. *Yellow knights* lo han hecho bien y han avanzado una casilla, hasta la 14. *Purple knights* han conseguido el punto extra (FF ha dicho en singular una frase que era en plural; como ella no era capaz de darse cuenta del error, otro miembro de su grupo la ha dicho correctamente). *Red knights* han conseguido el punto (IC ha pronunciado mal “*cucumber*”, pero lo ha rectificado en la repetición). *Orange knights* han conseguido el punto (JA ha usado “*a*” para el plural y sus compañeras lo han ayudado a repetirlo correctamente; EP ha dicho “*pins*” por “*peas*” y también lo han ayudado las compañeras). *Blue knights* lo han hecho bien, han conseguido el punto y, al ser el tercero, han avanzado a la casilla 18 (SG lo ha hecho muy bien). *Green knights* también han conseguido el punto extra.
- **Lanza purple:** Consiguen 3 puntos y avanzan a la casilla 12. Es la tercera vez que caen en esta casilla. Deben decidir una canción en inglés en 30 segundos y, con los ojos tapados, cantarla y bailarla. No pueden repetir la canción que han usado en otras ocasiones. El resto de los compañeros harán de jurado. *Purple knights* han escogido “*Sunshine and lollipops*” y no han conseguido el punto extra. *Red knights* han conseguido el punto con la canción “*Yellow submarine*”. Era el tercero y han avanzado a la casilla 8. *Orange knights* han cantado “*Happy birthday*” y han conseguido un punto extra. *Blue knights* también han

escogido “*Yellow submarine*” y han conseguido el punto extra. *Green knights* han conseguido el punto con “*On the floor*” de Jennifer López. *Yellow knights* han escogido “Frosty, the snowman” y han conseguido el punto extra.

- **Lanza red:** Consiguen 1 punto y avanzan a la casilla 9. Tienen que decir correctamente 4 horas que yo les enseñe (*o'clock, a quarter past, half past, a quarter to*). *Red knights* lo han hecho bien y han avanzado a la casilla 10. *Orange knights* no han conseguido el punto extra porque no han sabido decir 12:45 y han cometido pequeños errores en las otras horas. *Blue knights* no han conseguido el punto extra porque han fallado en 6:30. *Green knights* lo han hecho bien, han conseguido el punto y, como era el tercero, han avanzado a la casilla 21. *Yellow knights* han fallado en “*o'clock*” y no han conseguido el punto. *Purple knights* lo han hecho bien y han conseguido el punto extra. El fallo principal en las horas es decir “*a*” cuando no corresponde; es algo que hemos trabajado mucho y por eso no se lo he perdonado.

2. Cuando los *yellow knights* han cantado su canción, los compañeros han votado que no porque uno de sus miembros, AP, se ha estado riendo despectivamente del resto de los grupos. Como el grupo lo había hecho bien y no tienen que pagar por lo que hace uno de los miembros, les he dado el punto extra. He hablado con este alumno para que reflexionara sobre su comportamiento.

3. Me gusta cuando alumnos con dificultades se esfuerzan y lo hacen bien. Hoy me siento muy satisfecha con todos ellos. También me alegra que todos los grupos consigan hacer la prueba correctamente, como en la primera de hoy. En la segunda prueba, un compañero se ha reído de las actuaciones del resto y luego lo han reflejado en sus votaciones. Me gusta que se respeten y por eso he hablado con él a solas y parece que lo ha entendido. Me duele cuando fallan en aspectos tan básicos como el uso de la “*a*” para el plural; lo hemos trabajado mucho y deberían darse cuenta del fallo cuando se lo hago repetir.

## 6ºA- The castle adventure 14 (30-1-12)

### 1. Desarrollo de la sesión:

- Hoy hemos empezado 15 minutos tarde por un incidente en el patio.
- **Lanza orange:** Consiguen 3 puntos y avanzan a la casilla 23. Es la segunda vez que caen en esta casilla. Como la última vez fue divertido lo de besos y abrazos, lo he vuelto a incluir. Hoy lo hacían dos grupos a la vez y el primero en conseguirlo obtenía el punto: Uno con los ojos tapados buscaba a otro de su grupo, de sexo opuesto, siguiendo las instrucciones del resto del grupo. Como hoy eran dos grupos, tenían que prestar atención a las voces. *Orange vs. Blue knights:* los dos han llegado pero ninguno ha querido besar al otro. Los *orange knights* han retrocedido a la casilla 20 y los *blue knights* no han conseguido el punto extra. *Green vs. Yellow knights:* *Yellow* ha llegado primero pero se ha negado a dar el beso; *green* sí lo ha hecho y han conseguido el punto extra. *Purple vs. Red knights:* *Red* ha llegado primero pero se ha negado a dar el beso; *purple* sí lo ha hecho, han conseguido el punto extra y, como era el tercero, han avanzado a la casilla 10.
- **Lanza blue:** No consiguen ningún punto y siguen en la casilla 18.
- **Lanza green:** Consiguen 3 puntos y avanzan a la casilla 24. En dos minutos deben dibujar 3 animales de granja y preparar la presentación oral incluyendo una característica del animal. *Green knights* lo han hecho bien y han avanzado a la casilla 25. *Yellow knights* han escrito las frases en lugar de dibujar los animales; no han conseguido el punto. *Purple* y *red knights* lo han hecho bien y han conseguido el punto. *Orange knights* han conseguido el tercer punto y han avanzado a la casilla 21. *Blue knights* han conseguido el punto extra, aunque en lugar de hacer una frase incluyendo el adjetivo, han hecho dos frases por animal.

2. Hoy un alumno de 5º se ha abierto la cabeza en el patio al chocar contra una portería y hemos tenido que avisar a una ambulancia porque sangraba mucho. Hasta que no ha venido la ambulancia y se lo han llevado, los alumnos no han subido a las clases porque el niño herido estaba en medio del paso. En la prueba 23, debían salir los alumnos que no salieron en la ocasión anterior. Supongo que el otro día salieron los más lanzados y hoy ha habido problemas al negarse a dar el beso.

3. Yo me encontraba vigilando el patio y el accidente del alumno me ha afectado mucho; hoy estaba poco concentrada. Hoy se han mostrado muy tímidos con lo del beso y han preferido perder la prueba a darlo. Eso me ha molestado y les he dicho que podían haber buscado otras estrategias, como mandarlo vía aérea.

### 6ºA- The castle adventure 15 (6-2-12)

#### 1. Desarrollo de la sesión:

- **Lanza yellow:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla 18. Es la segunda vez que caen en esta casilla. Deben hacer la presentación oral de los recipientes y sus bebidas sin ningún error. *Yellow knights* lo han hecho bien y han avanzado a la casilla 19. El resto de grupos, *purple, red, orange, blue* y *green knights*, también lo han hecho bien y han conseguido todos un punto extra. En el *orange group* faltaba JA, de EE. *Blue knights* han conseguido su tercer punto extra y han avanzado a la casilla 19.
- **Lanza purple:** Consiguen 6 puntos y avanzan a la casilla 16. Tienen que hacer un rompecabezas y decir de que se trata (es un mapa de “*The UK*”). Como el rompecabezas es complicado, lo han resuelto de dos grupos en dos grupos. *Purple* y *orange knights* han acabado los primeros, pero les faltaba una pieza que se encontraba en el suelo. *Purple knights* han avanzado a la casilla 17 y *orange knights* han conseguido un punto extra. *Blue* y *green knights* han acabado mientras los primeros grupos buscaban la pieza que les faltaba y han conseguido un punto extra. En el caso de los *green knights* era el tercero y han avanzado a la casilla 26. *Red* y *yellow knights* no han acabado el rompecabezas y no han obtenido el punto extra.
- **Lanza red:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla 15. Es la segunda vez que caen en esta casilla. Deben contar de 100 a 0 de uno en uno. Cada vez responde uno de cada grupo. Si se equivoca, queda eliminado. Los grupos que lleguen al final manteniendo alguno de sus miembros, conseguirán el avance o el punto extra. Han llegado tres de cuatro *red knights* al final y han avanzado a la casilla 16. Han llegado 3 de 4 *purple knights* y han conseguido su tercer punto, avanzando hasta la casilla 18. Han quedado 2 de 3 de los *blue* y *green knights* (hoy faltaba un alumno en cada uno de estos grupos) y han conseguido el punto extra. Todos los miembros, cuatro, de *orange* y *yellow knights* han sido eliminados y no han conseguido el punto. Un miembro de *yellow knights*, SF que a veces presenta dificultades, lo ha hecho muy bien y casi llega al final.

2. He felicitado públicamente a SF por su esfuerzo y por lo bien que lo ha hecho. Hoy el comportamiento y la actitud han sido muy buenos, y hemos trabajado mucho y bien.

3. Me gusta cuando todos los grupos consiguen el punto extra, como hoy en la presentación de las bebidas; se lo aprendieron hace 4 semanas, pero me alegra ver que todos lo sabían. Eso significa que se lo aprendieron bien. Me gusta cuando un alumno con ciertas dificultades, como SF, se esfuerza por llegar al final; aunque me ha sabido mal que al final su grupo no consiguiera el punto.

### 6ºA- The castle adventure (13-2-12)

En esta sesión, los alumnos de Ciclo Superior han ensayado para el baile de carnaval y no he hemos tenido clase.

## 6ºA- The castle adventure 16 (20-2-12)

### 1. Desarrollo de la sesión:

- **Lanza orange:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla 24. Es la segunda vez que caen en esta casilla. Hemos repasado entre todos los nombres de los 10 animales de granja. Han tenido tres minutos para preparar la presentación oral de los animales incluyendo un adjetivo. *Orange knights* han conseguido el avance a la casilla 25 gracias a dos de los miembros; los otros dos no han practicado durante los tres minutos. *Blue knights* lo han hecho bien, han conseguido su tercer punto y han avanzado a la casilla 20. *Green knights* lo han hecho bien y han conseguido el punto. *Yellow knights* han conseguido el punto gracias a SF. Faltaba una chica y los otros dos miembros no lo han hecho bien. *Purple knights* han conseguido el punto. *Red knights* han conseguido su tercer punto y han avanzado a la casilla 17.
- **Lanza blue:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla 24, otra vez. Es la tercera vez y, para no repetir de nuevo el tema, hemos hecho la prueba de la casilla 2 que no habíamos hecho porque ningún grupo cayó en ella. Tienen un minuto para hacer una avión de papel y que vuele. Les he dado una hoja de papel y un lápiz, para despistar. Todos lo ha hecho bien y, más o menos, han volado los aviones. *Blue knights* han avanzado a la casilla 25. *Green knights* han conseguido el tercer punto y han avanzado a la casilla 27. *Yellow knights* han conseguido el tercer punto y han avanzado a la casilla 20. *Purple* y *red knights* han conseguido el punto extra. *Orange knights* han conseguido el tercer punto y han avanzado a la casilla 26.

2. Hoy han faltado 4 alumnos y varios grupos se han quedado con sólo tres miembros. Hoy estaban bastante alterados; supongo que es el post-carnaval.

3. Me molesta cuando los puntos se consiguen gracias a uno o dos miembros del grupo, mientras el resto se dedican a hablar y jugar durante el tiempo de preparación. La prueba de los aviones ha sido muy divertida para todos.

## 6ºA- The castle adventure (27-2-12)

Hoy no hemos tenido clase porque era fiesta. La escuela ha escogido hoy y mañana como días de libre disposición. Debían de ser después del Carnaval pero, por un error de cálculo, todas las escuelas de Martorell lo han hecho esta semana.

## 6ºA- The castle adventure 17 (5-3-12)

### 1. Desarrollo de la sesión:

- **Lanza green:** Consiguen 3 puntos y avanzan a la casilla 30. En una hoja, han dibujado una cara. Les he explicado que era un miembro de la tribu de los indios bigotudos y que debían dibujar un bigote. *Green knights* lo han hecho bien y han avanzado a la casilla 31. *Yellow knights* han dibujado el bigote, pero también han dibujado el pelo y no han conseguido el punto. *Purple knights* han dibujado el bigote, pero no han dibujado la cara y no han conseguido el punto. *Red knights* lo han hecho bien y han obtenido el punto extra. *Orange knights* han dibujado no han dibujado el bigote; han dibujado pelo y no han obtenido el punto. *Blue knights* lo han hecho bien y han obtenido el punto extra.
- **Lanza yellow:** Consiguen 7 puntos y avanzan a la casilla 27. Un miembro del grupo debe sentarse en una silla delante de la clase y los miembros de otro grupo deben hacerla reír. La persona sentada debe aguantar 20 segundos sin reír, mirándolos a la cara. El chico que se ha sentado de *yellow knights* lo ha hecho bien y han avanzado una casilla. El chico que se ha sentado de *purple knights* se ha reído y su grupo no ha conseguido el punto. La chica que se

ha sentado de *red knights* ha aguantado, han conseguido su tercer punto y han avanzado a la casilla 18. *Orange, blue y green knights* también han conseguido el punto extra.

- **Lanza purple:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla 22. Es la segunda vez que caen en esta casilla. He dado una copia en blanco del zoo a los alumnos. He ido dictando los 11 animales desordenadamente y ellos debían dibujarlos en la posición correcta sin errores. *Purple knights* han hecho 8 bien y han tenido que retroceder 4 casillas, hasta la número 18. *Red knights* han hecho las 11 bien y han obtenido el punto extra. *Orange knights* han hecho 6 bien y no han obtenido el punto. *Blue knights* han hecho las 11 bien, han obtenido su tercer punto y han avanzado a la casilla 26. *Green knights* también han hecho todas bien y ha conseguido el punto extra. *Yellow knights* sólo han hecho 7 bien y se han quedado sin el punto.
- **Lanza red:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla 22. Es la tercera vez y hemos hecho la prueba correspondiente a la casilla 10, que no hicimos en su día. Uno del grupo se tapa los ojos, yo coloco unas llaves en algún lugar de la clase y los otros miembros del grupo deben darle instrucciones hasta que las consiga coger. No se permite ningún error. *Red knights* lo han hecho bien y han avanzado a la casilla 23. La chica que se ha tapado los ojos se *orange knights* se ha equivocado en el primer giro y no han conseguido el punto. Ya no queda más tiempo y el resto de grupos harán la prueba en la próxima sesión.

2. Hoy el comportamiento ha sido muy bueno y hemos podido realizar muchas pruebas.

3. Me siento satisfecha por haber realizado tantas pruebas. La sesión ha sido muy provechosa.

#### 6ºA- The castle adventure 18 (12-3-12)

##### 1. Desarrollo de la sesión:

- En la última sesión, sólo dos grupos hicieron la prueba. Hoy hemos empezado con los otros grupos. Uno se tapa los ojos y su grupo le guía por la clase hasta conseguir coger las llaves sin ningún fallo. *Blue knights* lo han hecho bien y han conseguido el punto extra. *Green knights* también lo han hecho bien, han conseguido su tercer punto y han avanzado a la casilla 32. *Yellow knights* han conseguido un punto extra. *Purple knights* han conseguido su tercer punto extra y han avanzado a la casilla 19.
- **Lanza orange:** No consiguen ningún punto y se mantienen en la casilla 26.
- **Lanza blue:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla 30. Es la segunda vez que caen en ella. Han dibujado una cara en una hoja de papel y debían dibujar la tribu de los indios con pelo largo y rizado, “*long curly hair*”, en 20 segundos. *Blue knights* lo han hecho más bien ondulado, “*wavy*”, pero era largo: Ni han avanzado ni han retrocedido; se han quedado en la casilla 30. El resto de grupos (*green, yellow, purple, red y orange*) lo han hecho bien y han conseguido el punto extra.
- **Lanza green:** No consiguen ningún punto y se mantienen en la casilla 32.
- **Lanza yellow:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla 32. Tienen dos minutos para preparar 4 frases en primera persona sobre lo que hacen durante el fin de semana, especificando el día. He hecho los comentarios y he dicho la puntuación al finalizar todos los grupos, para no dar ventaja a unos sobre otros. *Yellow knights* han preparado 4 preguntas con sus respuestas, pero no sobre el fin de semana. Han retrocedido 4 casillas, hasta la 28. *Purple knights* lo han hecho bastante bien y han conseguido un punto extra. *Red knights* han conseguido su tercer punto extra y han avanzado a la casilla 24. *Orange knights* también han conseguido su tercer punto extra y han avanzado a la casilla 27. *Blue knights* han conseguido el punto. *Green knights* no han conseguido el punto extra porque han dicho los días entre semana, no del fin de semana.

2. Hoy han empezado la clase bastante charlatanes, aunque han ido mejorando a lo largo de la sesión.
3. Cuando lanzan y no consiguen puntos, tengo la sensación de “perder el tiempo” y no me gusta.

### 6ºA- The castle adventure 19 (19-3-12)

#### 1. Desarrollo de la sesión:

- **Lanza purple:** Consiguen 3 puntos y avanzan a la casilla 22. Es la tercera vez que caen en ella. Para hoy tenían que estudiar las partes de la cara y he aprovechado esto para plantear una prueba. Les he dado una hoja por grupo y les he ido dictando una cara de un hombre raro (*He has got three eyes; he has got long wavy hair; etc.*). No se permitía ningún error. *Purple knights* lo han hecho correctamente y han avanzado a la casilla 23. *Red knights* lo han hecho bien y han obtenido el punto extra. *Orange knights* han dibujado bigote y yo sólo había dicho barba; no han obtenido el punto. *Blue knights* lo han hecho bien, han obtenido su tercer punto extra y han avanzado a la casilla 31. *Green knights* también lo han hecho bien y han obtenido el punto. *Yellow knights* tampoco han cometido ningún fallo, han obtenido el tercer punto extra y han avanzado a la casilla 29.
- **Lanza red:** Consiguen 7 puntos y avanzan a la casilla 31. Es la casilla de la “Guerra de barcos” (*Battleship*). Primero les he explicado todo el vocabulario necesario y luego han jugado durante 25 minutos, hasta las 12:25h, de dos grupos en dos. Mientras jugaban, yo me he ido paseando entre los grupos. Hemos dedicado los últimos 5 minutos de la sesión a repartir los puntos. **Red vs. Orange:** *Red knights* han conseguido hundir *1 frigate, 1 battleship* y *1 man-of-war*. Han conseguido menos puntos que su rival, pero han conseguido hundir muchos barcos y me ha parecido justo compensarlos por ello: ni avanzan ni retroceden, siguen en la casilla 31. *Orange knights* han conseguido hundir *2 battleships* y *1 man-of-war*; han conseguido el punto extra. **Blue vs. Yellow:** *Blue knights* han conseguido hundir *1 submarine* y *1 man-of-war*; no han conseguido el punto extra. *Yellow knights* han hundido *2 battleships* y han conseguido el punto. **Green vs. Purple:** Los dos grupos han empatado. *Green knights* han hundido *1 frigate* y *2 submarines*; han conseguido su tercer punto extra y han avanzado a la casilla 33. *Purple knights* han hundido *1 man-of-war* y *1 frigate*; han conseguido su tercer punto extra y han avanzado a la casilla 24.

2. Se han divertido mucho jugando a la “Guerra de barcos”. Me ha hecho gracia que muchos de ellos no usaban estrategias (como nombrar las casillas colindantes) para hundir los barcos, sino que decían casillas al azar. Los miembros del grupo *blue* se han quejado porque han sido los únicos que no han conseguido puntuar en la “guerra de barcos”.

3. Me ha sorprendido que muchos de ellos no usaban estrategias (como nombrar las casillas colindantes) para hundir los barcos, sino que decían casillas al azar. Creo que cuando protestan es porque les da rabia no puntuar y que no se les valore el esfuerzo.

### 6ºA- The castle adventure 20 (26-3-12)

#### 1. Desarrollo de la sesión:

- **Lanza orange:** Consiguen 3 puntos y avanzan a la casilla 30. Es la tercera vez que caen en esta casilla. El grupo anfitrión ha dibujado una cara con todos los detalles que han querido y la han dictado al resto. La presentación oral ha sido correcta: han dicho “a” en dos ocasiones en las cuales no debía usarse y no han especificado el número de orejas. Ni han avanzado ni han retrocedido. Luego ellos mismos han corregido y evaluado al resto de los grupos. Todos los grupos (*blue, green, yellow, purple* y *red*) lo han hecho bien y han obtenido el punto extra.



- **Lanza blue:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla 35. Tienen que pasarse una pelota todos los miembros del grupo sujetándola entre la barbilla y el cuello sin que se caiga; tienen dos oportunidades. *Blue knights* han tenido que retroceder 4 casillas, hasta la 31, porque no han conseguido pasarse la pelota sin que se cayera. *Green knights* tampoco lo han conseguido y no han obtenido el punto extra. *Yellow knights* lo han hecho bien, han conseguido su tercer punto extra y han avanzado a la casilla 30. *Purple knights* no lo han conseguido. *Red knights* lo han hecho bien a la primera, han conseguido su tercer punto extra y han avanzado a la casilla 32. *Orange knights* tampoco lo han conseguido.
- **Lanza green:** Consiguen 3 puntos y avanzan a la casilla 36. Tienen que incluir la fecha de hoy dentro de una frase y tienen 1 minuto y medio para prepararlo. *Green knights* han dicho los días de la semana y han retrocedido a la casilla 33. *Yellow knights* han dicho la fecha de hoy, pero no dentro de una frase; no consiguen el punto extra. *Purple* y *red knights* lo han dicho bien y han conseguido el punto extra. *Orange knights* no han dicho la frase y no han obtenido el punto. *Blue knights* han pronunciado incorrectamente “*Monday*” (han dicho [ai]) y no han obtenido el punto extra.
- **Lanza yellow:** Consiguen 3 puntos y avanzan a la casilla 33. Tienen 2 minutos para contar las chaquetas, las gafas y las zapatillas deportivas que hay en el aula, y nombrar algunos de los colores. El resultado correcto era 15 chaquetas, 5 gafas y 50 zapatillas deportivas. *Yellow knights:* 30/3/44 y no han dicho los colores; han retrocedido 3 casillas, hasta la 30. *Purple knights:* 6/5/25 + los colores; no han obtenido el punto extra. *Red knights:* 12/5/50 + los colores; han obtenido el punto extra. *Orange knights:* 6/3/25 + los colores; no han obtenido el punto extra. *Blue knights:* 13/5/24 + pocos colores; sin punto. *Green knights:* 10/5/50 + los colores; han conseguido el punto extra.

2. La prueba de la casilla 35 ha sido muy divertida; se han reído mucho. Cuando se pasaban la pelota entre sexos opuestos todos decían “¡uoooh!”.

3. Es curioso ver que se divierten cuando los demás se pasan la pelota, pero pasan vergüenza cuando lo tienen que hacer ellos. Me ha sorprendido las pocas estrategias que han usado para contar las piezas de ropa del aula, como por ejemplo, contar los alumnos y multiplicar por dos para saber el número de zapatillas deportivas (todos ellos suelen llevarlas). Todos se han implicado mucho en las pruebas de hoy; me siento satisfecha.

## Vacaciones de Semana Santa (del 31 de marzo al 9 de abril)

### 6ºA- The castle adventure 21 (16-4-12)

#### 1. Desarrollo de la sesión:

- **Lanza purple:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla 29. He colocado las imágenes de las 10 verduras en la pizarra y, en dos minutos, debían preparar la presentación oral de todas ellas incluyendo un adjetivo. *Purple knights* lo han hecho bien, aunque han tenido dos pequeños errores: han usado “a” en el plural y han dicho “are” en el singular. Han avanzado una casilla, hasta la 30. *Red knights* lo han hecho bien, aunque no han usado “a” en una verdura en singular y han dicho *long peas*, cuando ese adjetivo no es posible. Han obtenido su tercer punto extra y han avanzado a la casilla 33. *Orange knights* también han obtenido el punto extra. JA, de EE, lo ha hecho muy bien (sólo debía decir dos) y un compañero ha usado el singular cuando la verdura era en plural. *Blue knights* han obtenido el punto extra pese a un par de errores: uso de “a” en el plural y un adjetivo mal usado (*small beans* en lugar de *short beans*). *Green knights* han obtenido su tercer punto extra y han avanzado a la casilla 34. Su único error ha sido en un color: han dicho *brown* cuando era *purple*. *Yellow*

*knights* han obtenido un punto extra. Han dicho **long peas** en lugar de **round peas**, pero han especificado *light brown onion*.

- **Lanza red:** No han obtenido ningún punto y siguen en la casilla 33.
- **Lanza orange:** Consiguen 3 puntos y avanzan a la casilla 33. Es la segunda vez que caen en esta casilla. Tienen dos minutos para pensar todas las frases posibles sobre los dibujos que aparecen en el tablero de juego usando adjetivos y la estructura *There is/are*. Les he facilitado una hoja de papel y un lápiz para que las puedan apuntar. Luego las han leído. *Orange knights* han hecho 5 frases correctamente y han avanzado una casilla, hasta la 34. *Blue knights* han hecho 9 frases correctas, han conseguido su tercer punto extra y han avanzado a la casilla 32. *Green knights* han hecho 8 frases; una no llevaba adjetivo, pero han obtenido el punto. *Yellow knights* han hecho 6 frases; una sin adjetivo, pero han obtenido el punto. *Purple knights* han hecho 9 frases; han tenido un pequeño error en el uso de un adjetivo: han dicho *expensive desert* en lugar de *extensive desert*. Han obtenido su tercer punto extra y han avanzado a la casilla 31. *Red knights* han hecho 6 frases. Han usado *There is* y *There isn't*, pero la pauta era usar *There is* y *There are*; además algunas no tenían sentido (*There is a big sunny*) y otras no sabían la palabra en inglés (globo). No han obtenido el punto extra.

2. Durante la presentación oral de las verduras del grupo *orange*, un miembro ha estado riendo y haciendo tonterías. Le he tenido que llamar la atención y al final se ha calmado. Una chica del grupo *blue*, una del grupo *green* y una del grupo *yellow* han faltado a clase porque estaban ensayando un baile.

3. Me he puesto muy contenta cuando JA lo ha hecho muy bien; lo he felicitado públicamente. Me molesta cuando se pierden el juego por tener que ensayar un baile y que me lo comuniquen al empezar la clase. No me he podido negar. Me gusta cuando van más allá y especifican si el color es claro u oscuro. Respecto a la prueba de la casilla 33, como en la otra clase lo hice por escrito, hoy también lo he hecho. Debo pensar en como modificarla para que sea oral. Me va bien que las escriban para luego tener constancia y corregirlas, pero quizás grabar las presentaciones sería otra opción.

#### 6ºA- The castle adventure (23-4-12)

Hoy no hemos hecho la sesión porque es la *Diada de Sant Jordi* y durante todo el día se han hecho actos especiales y no ha habido clases. Es una de las fiestas que se celebra a nivel de escuela.

#### 6ºA- The castle adventure (30-4-12)

Hoy no hemos tenido clase porque era fiesta: día de libre disposición del centro.

#### 6ºA- The castle adventure 22 (7-5-12)

1. Desarrollo de la sesión:

- **Lanza blue:** No consiguen ningún punto y continúan en la casilla 32.
- **Lanza green:** Consiguen 3 puntos y avanzan a la casilla 37. He dado una hoja por grupo y debían dibujar un paisaje de invierno siguiendo mis instrucciones. Ningún grupo ha conseguido la prueba. 5 de los grupos han dibujado que estaba nevando, cuando el tiempo era soleado. *Yellow knights* han sido los únicos que no han dibujado que estaba nevando (lo han dibujado pero lo han borrado), aunque tampoco han conseguido el punto porque el dibujo era pequeño, la casa no estaba centrada y el muñeco de nieve estaba en el lado opuesto. *Red knights* han cometido varios errores: estaba nevando, no han aplicado bien *right/left* y los pájaros no vuelan. *Green knights* han retrocedido 3 casillas, hasta la 34.

- **Lanza yellow:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla 34. Tienen 5 minutos para preparar un poema donde haya como mínimo 4 frases, 2 frutas y 2 verduras. Se lo he dejado escribir, aunque evaluaba la pronunciación. *Purple knights: Roses are red/ Violets are blue/ Sugar is sweet/ "Where" are beautiful.* Han escrito un poema ya inventado (por lo menos las 3 primeras frases) y además no han incluido las frutas ni las verduras; no han conseguido el punto extra. *Red knights: The pineapple is big/ The apple is green/ The cucumber is long/ And the potato is strong.* Lo han hecho bien y han conseguido el punto extra. *Orange knights: Oh! Witch is "a make" of "a" magic beans and potato/ The monster eats "an apple red"/ And "orange orange"/ The Dracula "don't" like water and apple.* Lo he transcrito sin faltas, aunque había alguna, pero han hecho lo que se les pedía. Han conseguido su tercer punto extra y han avanzado a la casilla 35. *Blue knights: The pumpkin is big/ Like a pig/ And the peach/ "Have" hair like a witch/ And the potato is brown/ Like a "down".* El poema está muy bien pero sólo hay una fruta de las que se les pedía y no han obtenido el punto. *Green knights: The orange is orange/ And the pears are green/ The carrots are orange/ And the onion I "thing".* Han obtenido el punto extra. *Yellow knights: Carrot and potato "is" delicious/ Strawberry is very small and the banana is very long/ The peach is the moon/ The coconut...* No han acabado el poema, pero han hecho todo lo que se les pedía. Han avanzado una casilla, hasta la 35.

2. El primer grupo en decir el poema debía ser el *yellow*, pero no dejaban de hablar y los he saltado, aunque se lo he dejado decir al final. Un alumno del grupo *blue* quería apuntar una frase que se le había ocurrido fuera de tiempo y no lo he dejado. Se han implicado todos mucho en la elaboración del poema.

3. Me duele cuando ningún grupo supera una prueba. Quizás debería haber dado la prueba por buena a los 4 grupos que han cometido un único error: dibujar que estaba nevando. Era un paisaje de invierno y debían dibujar nieve en las montañas; puede que eso les haya despistado. Me ha gustado lo bien que lo han hecho en algunos poemas: han incluido adjetivos, algunos monstruos, han pensado en rimas -algo bastante difícil en una lengua que no es la materna. ha habido algunas faltas, escritas entre comillas, como el orden incorrecto del adjetivo o el uso incorrecto de la "a", pero creo que han hecho un gran trabajo. Me siento satisfecha.

## 6ºA- The castle adventure 23 (14-5-12)

### 1. Desarrollo de la sesión:

- **Lanza purple:** Consiguen 7 puntos y avanzan a la casilla 38. Tienen que escribir en 30 segundos todos los meses de invierno. *Purple knights* han dibujado nieve y han retrocedido las 7 casillas avanzadas, hasta la 31. *Red knights* sólo han dicho un mes y no han conseguido el punto extra. *Orange knights* lo han hecho bien y han conseguido el punto. *Blue knights* han incluido noviembre también, pero como habían escuchado la explicación, no he tenido en cuenta este fallo y les he dado el punto extra. *Green knights* no han dicho ninguno (no habían escuchado) y no han obtenido el punto. *Yellow knights* han dibujado una ventana porque creían que debían dibujar *winter*. Querían dibujar un paisaje de invierno a través de la ventana, pero sólo han llegado a dibujar la ventana. No han obtenido el punto.
- **Lanza red:** Consiguen 5 puntos y avanzan a la casilla 38. Es la segunda vez que caen y además es la prueba que acabamos de hacer. Como había ido mal por el comportamiento, la hemos hecho similar. Tenían 30 segundos para decir (escribir) los meses de primavera sin errores. *Red knights* han pronunciado mal *June*; no han avanzado ni tampoco han retrocedido porque los meses eran correctos. *Orange knights* lo han hecho bien y han conseguido un punto extra. *Blue knights* lo han hecho bien pero no les he dado el punto (ver incidencias). *Green knights* los han dicho bien, pero desordenados; les he dado el punto extra que era el tercero y han avanzado a la casilla 35. *Yellow knights* no los han dicho en

orden y han dicho *maig*, en catalán; no han conseguido el punto. *Purple knights* lo han hecho bien y han conseguido el punto extra.

- **Lanza orange:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla 39. En dos minutos, debían dibujar 4 insectos y preparar la presentación oral de los mismos incluyendo un adjetivo. *Orange knights* lo han hecho bastante bien, aunque han dibujado una araña y no es un insecto. JA ha pronunciado mal *spider*, pero no se lo he tenido en cuenta y han dicho *There are 8 legs*; ni han avanzado ni han retrocedido. *Blue knights* han dicho *Spider has 8 eyes* (por *legs*), pero como la araña no es un insecto no han conseguido el punto. *Green knights* lo han hecho bastante bien. Han dicho: *The fly is noise* (por *noisy*), pero también han incluido la araña y no han obtenido el punto. *Yellow knights* lo han hecho perfecto y han conseguido el punto. *Purple knights* han incluido la araña y, aunque las frases eran correctas, no han obtenido el punto extra. *Red knights* han obtenido el punto pese a decir *The butterfly "there are" (has got) many colors* o *The mosquito is "long" (small)*.
- **Lanza blue:** Consiguen 7 puntos y avanzan a la casilla 39. Se ha acabado la sesión. Realizaremos la prueba el próximo día.

2. La prueba 38 está prevista como oral en el juego pero, como decidí que todos los grupos hicieran todas las pruebas, se la he hecho escribir porque sino no todos los grupos estarían en igualdad de condiciones. Hoy estaban muy charlatanes y, como no había manera que callaran, he explicado la prueba 38 mientras muchos hablaban y por eso los resultados han sido tan dispares. No he dado el punto extra a los *blue knights* porque se estaban portando muy mal y ya no sabía qué hacer. He grabado la presentación oral de la prueba de la casilla 39. El grupo *orange* ha sido el único que se ha comportado durante toda la sesión y les he regalado un avance, hasta la casilla 40.

3. Saben que tienen que callar y escuchar mientras digo lo que hay que hacer; he decidido decir la prueba mientras hablaban porque no sabía que más hacer y no me gusta enfadarme. Han estado muy charlatanes el resto de la sesión, pero por lo menos han callado cuando he explicado las otras dos pruebas. Me da rabia no darles el punto extra por comportamiento cuando lo han hecho bien, pero hoy ya estaba un poco saturada de tanto avisar. Creo que no se les olvidará que la araña no es un insecto; muchos grupos han fallado en eso. Me ha parecido justo regalar un avance al grupo *orange* para premiarlo por su buen comportamiento; prefiero premiar que penalizar, pero a veces no hay más remedio. Ha sido una sesión dura. Ha sido el primer día de clase después de tres días de colonias y supongo que estaban un poco alterados por ello.

## 6ºA- The castle adventure 24 (21-5-12)

### 1. Desarrollo de la sesión:

- El último día lanzó el grupo *blue* y no tuvimos tiempo de hacer la prueba de la casilla 39. Es la segunda vez que caen en ella. En dos minutos, tienen que pensar una adivinanza en la cual la respuesta sea un insecto. Luego la dirán al resto de compañeros y estos tienen que adivinarlo. *Blue knights: It has got 6 legs / It's small / It has got many eyes / It has got a trunk / What is it? (Fly)*. Lo han hecho bien y han avanzado a la casilla 40. *Green knights: This insect can fly / It has got many colors / It's very small (Butterfly)*. Consiguen el punto extra. *Yellow knights: It has got 8 legs / It's small / It's black and red / What is it? (Spider)*. No han obtenido el punto extra porque la araña no es un insecto. *Purple knights: (It) has got lot(s) of legs / (It) is long / It's small and (it runs) "raining" very slow / What "it is"? (Caterpillar)*. Un gusano no es un insecto. No consiguen el punto. *Red knights: It has got four wings / It has got many colors / (It) has got two eyes / What is it? (Butterfly)*. Consiguen su tercer punto extra y avanzan a la casilla 39. *Orange knights: It has got 6 legs / It has got lines "yellow and black" / It has got "ants" (antennae) in head (on the head) / What "it is"? (Bee)*. Aunque han cometido errores, se han esforzado mucho y el insecto es correcto. Han obtenido su tercer punto y han avanzado a la casilla 41.

- **Lanza green:** No consiguen ningún punto y siguen en la casilla 35.
- **Lanza yellow:** No consiguen ningún punto y siguen, también, en la casilla 35.
- **Lanza purple:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla 35. Es la segunda vez que caen en esta casilla. Tienen que llevar, en parejas, una pelota espalda contra espalda de una punta a otra de la clase. Lo han hecho dos grupos cada vez (4 parejas). La primera pareja que gane, avance o punto para su grupo. *Purple vs. red knights:* Ha ganado una pareja de chicas del grupo red, que consigue el punto extra. El grupo *purple* ha tenido que retroceder 4 casillas, hasta la 31. *Orange vs. blue knights:* En primer lugar, ha llegado una pareja de chicas del grupo *orange*, el cual consigue un punto extra. *Green vs. yellow:* Ha ganado también una pareja de chicas; el grupo *green* consigue un punto extra.
- **Lanza red:** Consiguen 5 puntos y avanzan a la casilla 44. Se ha acabado la sesión y haremos la prueba la próxima semana.

2. En la prueba 39, dos grupos han escogido un animal que no era un insecto.

3. Les he dejado escribir la adivinanza para que se acuerden al salir delante de la clase a decirla, no cambiarla sobre la marcha, que todos tengan las mismas oportunidades y tener constancia de las mismas. Los *yellow knights* lo hicieron bien la semana anterior y me ha sorprendido la elección del animal, especialmente después de haber insistido tanto en que la araña no es un insecto. Los *purple knights* escogieron la araña en la última sesión y hoy, aun habiendo cambiado de animal, se han vuelto a equivocar. Ya no sé como explicar que un insecto tiene 6 patas.

## 6ºA- The castle adventure 25 (28-5-12)

### 1. Desarrollo de la sesión:

- En la última sesión, lanzó el grupo red y no tuvimos tiempo de hacer la prueba de la casilla 44. La prueba consiste en adivinar tres personajes. Deben hacerme como máximo 6 preguntas -una por grupo- y yo sólo puedo responder *yes* o *no*. Superan la prueba si adivinan 2 de los 3 personajes. Los personajes eran: Lady Gaga, el director de la escuela y su maestra-tutora. *Red knights* han acertado 2 y han avanzado a la casilla 45. *Orange knights* han acertado 2 y han conseguido el punto extra. *Blue* y *green knights* han acertado sólo 1 y no obtienen el punto. *Yellow knights* no han acertado ninguno y tampoco obtienen el punto. *Purple knights* han acertado 2 y han conseguido el punto extra.
- **Lanza orange:** Consiguen 7 puntos y avanzan a la casilla 48. Deben escribir en 30 segundos los 4 meses del año que abarca la primavera. *Orange knights* lo han hecho bien y han avanzado a la casilla 49. *Yellow knights* lo han hecho bien y han obtenido el punto extra. El resto de grupos no lo han hecho (ver incidencias).
- **Lanza blue:** Consiguen 3 puntos y avanzan a la casilla 43. Les he dado una copia con 5 personajes. Debían escuchar mis descripciones, escribir el nombre correspondiente debajo de cada personaje y después corregirlo. *Blue knights* lo han hecho bien, pero no lo han corregido por estar hablando y por eso han retrocedido a la casilla 40. *Green knights* lo han hecho bien, han obtenido su tercer punto extra y han avanzado a la casilla 36. *Yellow knights* han hecho bien 3 de 5; no han conseguido el punto. *Purple knights* lo han hecho correctamente, han conseguido su tercer punto extra y han avanzado a la casilla 32. *Red knights* han hecho bien 3 de 5; no han conseguido el punto. *Orange knights* lo han hecho bien, han obtenido su tercer punto extra y han avanzado a la casilla 50.
- **Lanza green:** Consiguen 3 puntos y avanzan a la casilla 39. Es la tercera vez que caen en esta casilla. Tienen que inventarse una adivinanza sobre un animal vertebrado en dos minutos; el resto de grupos deberán adivinar de que animal se trata. *Green knights: It has got a long neck / It is yellow and brown / It eat(s) leaves of the trees / What is it? (Giraffe).* Es correcta y avanzan a la casilla 40. *Yellow knights: Have (It has) got 4 legs / have (It has)*

*got a tail / Have (It has) got "a" 2 eyes / Have got running (It runs)(Dog)*. No consiguen el punto extra porque las frases están mal construidas y ningún grupo ha adivinado el animal. *Purple knights: It's fast / (It) Has got brown hair / (It) Lives in the trees / (It) Eats bananas /What is it? (Monkey)*. No consiguen el punto extra por no decir *it* en las frases. *Red knights: (It) Has got 8 legs / There (It) is black and small / It eating (eats) insects / It make(s) red (web) (Spider)*. No consiguen el punto extra porque el animal es invertebrado y las frases contienen errores. *Orange knights: (It)Has got some bones / (It) Has got four legs / It'a a mamifer (mammal) / (It) Has got column vertebrate (vertebral column) (Lion)*. No han obtenido el punto porque el resto de compañeros no lo han acertado y han cometido diversos errores en las frases. *Blue knights: It's big / It have big ears / It is fat / It has got a tail / What is the vertebrate? (Elephant)*. Lo han hecho bien y han conseguido el punto extra.

2. Les he dejado escribir los meses para que todos tengan las mismas oportunidades y lo que tengo en cuenta es su pronunciación, no su escritura. Hoy estaban muy charlatanes. Mientras los grupos *orange* y *yellow* decían los meses del año, el resto de compañeros no dejaban de hablar; por esa falta de respeto, no les he dejado decir el resultado de la prueba.

3. No me gusta tener que castigarles sin una prueba pero soy muy estricta con las faltas de respeto. Cuando se portan mal y estoy un poco enfadada, soy más dura en la corrección de las pruebas y tolero menos los pequeños errores.

## 6ºA- The castle adventure 26 (4-6-12)

### 1. Desarrollo de la sesión:

- Hemos empezado la sesión 20 minutos tarde (ver incidencias).
- **Lanza yellow:** Consiguen 2 puntos y avanzan a la casilla 37. Me ha costado un buen rato explicar la actividad (ver incidencias). Es la segunda vez que caen en esta casilla. La primera vez tuvieron que dibujar un paisaje de invierno siguiendo mis instrucciones; esta vez han tenido que dibujar un paisaje de una granja y no se les permitía ningún error. *Yellow knights* han cometido 5 errores y han retrocedido a la casilla 35. Las dos chicas del grupo han estado hablando todo el tiempo. *Purple, red* y *orange knights* lo han hecho perfecto y han obtenido un punto extra. *Blue knights* han cometido 3 errores y no han conseguido el punto. *Green knights* lo han hecho bien y han conseguido el punto.
- **Lanza purple:** No han conseguido ningún punto y continúan en la casilla 32.
- **Lanza red:** Consiguen 3 puntos y avanzan a la casilla 48. Es la segunda vez que caen en esta casilla. Tienen 30 segundos para escribir los 4 meses que comprenden la primavera sin errores. *Red knights* han pronunciado mal *May* y han retrocedido 3 casillas, hasta la 45. *Orange knights* lo han hecho bien y han obtenido un punto extra. *Blue knights* lo han hecho bien, han obtenido su tercer punto extra y han avanzado a la casilla 41. *Green knights* lo han hecho bien y han conseguido un punto. *Yellow knights* han pronunciado mal *April* y no han obtenido el punto. *Purple knights* lo han hecho bien y han obtenido el punto.

2. Mañana es el último día para presentar la parte en inglés correspondiente al proyecto interdisciplinario y algunos alumnos tenían dudas. Hemos dedicado los 20 primeros minutos de la sesión a contestar a las preguntas. Cuando el grupo *yellow* ha lanzado y debía explicar la prueba, estaban todos hablando y, como no quiero explicar si no escuchan, me he esperado un buen rato hasta que se han callado y han prestado atención.

3. No estoy muy contenta porque han hablado mucho y he tenido que parar en repetidas ocasiones para obtener silencio. Entre que la sesión ha sido más corta y el mal comportamiento, no me siento muy satisfecha. Es la última semana que tenemos clase por la mañana y por la tarde; el próximo lunes empieza la jornada intensiva, se acercan las vacaciones y están nerviosos, especialmente los alumnos de sexto que ya se van de la escuela.

### **6ºA- The castle adventure 27 (7-6-12)**

La sesión ha sido de 10 a 11h. Hoy les he grabado. Han tenido 10 minutos para preparar la presentación oral de *The crazy school*. Al final de la clase, me he dado cuenta que no estaban sentados como *knights*, pero ya los había grabado.

### **6ºA- The castle adventure 28 (11-6-12)**

#### **1. Desarrollo de la sesión:**

- Hoy es el último día del juego y han hecho una gincana llamada *Treasure Hunt*. Está explicada en la última casilla del juego. He dado la primera pista a cada grupo siguiendo el orden en el que han finalizado el juego, es decir, el grupo que ha quedado en primera posición empieza el primero cosa que le da una ligera ventaja y así sucesivamente. El orden ha sido: *Orange* (casilla 50), *red* (#45), *blue* (#41), *green* (#40), *yellow* (#35) y *purple* (#32). *Green knights* han sido los primeros en encontrar el tesoro. Eran unos bates rellenos de pica-pica que han repartido entre todos los alumnos. He felicitado a todos por el trabajo realizado a lo largo del curso escolar y les he regalado una bolsita con grajeas de chocolate a cada uno. Les he pedido que no cuenten nada a los alumnos del otro sexto porque todavía no han hecho la gincana.

2. La sesión ha sido de 45 minutos porque hoy ha empezado la jornada intensiva y algunas sesiones han sido modificadas.

3. Estoy contenta porque todos los grupos se han implicado mucho en la gincana.

### **6ºA- The castle adventure 29 (14-6-12)**

Como me equivoqué al grabarlos porque no estaban sentados en los grupos del juego, hoy hemos repetido la grabación en la sesión de 9 a 10h. Los he sentado como *knights* y han tenido 4 minutos para preparar la presentación oral de *The crazy school*.

### **6ºA- The castle adventure 30 (19-6-12)**

En la sesión que he tenido con ellos de 10 a 11h han contestado los cuestionarios sobre el juego. Les he dicho que podían hacerlo de manera anónima.

## DESARROLLO DE LAS SESIONES de 6ºB

### 6ºB- The castle adventure 1 (15-09-11)

1. En la sesión de ayer hicimos los grupos heterogéneos. Hoy he hecho lo previsto: Les he explicado el juego y han hecho un *badge* (distintivo, insignia que los identificará por el color de su grupo). Ellos serán caballeros. Cuando sea su turno, lanzarán chapas para conseguir puntos dos miembros del grupo y será rotativo. Pueden conseguir de 0 a 4 puntos en cada lanzamiento, sumándose ambos; la puntuación máxima en cada turno puede ser de 7 puntos.

2. Siempre había realizado el juego con grupos desdoblados y eran un máximo de 4 grupos. El juego tiene previsto 5 colores para 5 grupos y al preparar el material no caí en la cuenta de preparar un sexto color y he tenido que preparar el color lila durante la sesión. Dos alumnos iban corriendo por la clase persiguiéndose y les he tenido que llamar la atención varias veces hasta enfadarme. He hablado con ellos en privado al finalizar la sesión para arreglar las cosas. Cuando les he explicado el sistema de conseguir puntos para mover su ficha, todos se han mostrado entusiasmados.

3. Me he sentido mal al darme cuenta que me faltaba un color para un grupo. El hecho de tener que prepararlo al momento, no me ha permitido pasearme por la clase observando y orientando a los alumnos y eso, probablemente, ha provocado que dos alumnos corrieran por la clase.

### 6ºB- The castle adventure 2 (22-09-11)

1. Primero ha lanzado las chapas todos los grupos (dos tiros por grupo) para conseguir la clasificación, el orden que seguiremos a lo largo del curso: *1<sup>st</sup>-Green Knights; 2<sup>nd</sup>-Orange Knights; 3<sup>rd</sup>-Yellow knights; 4<sup>th</sup>-Blue Knights; 5<sup>th</sup>-Red Knights; 6<sup>th</sup>-Purple Knights*. Después de la clasificación, ha lanzado el primer grupo:

- **Lanza Green:** Consiguen 7 puntos y avanzan a la casilla número 7. Todos los grupos realizan la prueba: coger tres objetos de la clase de dentro de una bolsa llena de porexpan (simulando la arena del desierto). Durante dos minutos han preparado la presentación oral: una frase por objeto usando un adjetivo distinto cada vez como, por ejemplo, el color, la forma, etc. (*This is a long ruler*). El equipo anfitrión lo ha hecho correctamente y ha avanzado una casilla hasta la casilla número 8. *Orange Knights* han hecho las tres frases correctamente y han conseguido un punto extra. *Yellow Knights* han hecho sólo una frase correcta y no han superado la prueba. *Blue Knights* han hecho las tres frases correctamente y han conseguido un punto extra. *Purple Knights* han hecho las tres frases correctamente y han conseguido un punto extra. *Red Knights* han hecho sólo dos frases bien y no han superado la prueba.

2. Al final de la sesión, los dos grupos que no han superado la prueba se quejaban de que no recordaban el vocabulario. Les he dicho que podían haber usado el diccionario, aunque el tiempo para preparar la presentación oral es muy breve. El hecho de que estos grupos se enfadaran significa que se preocupan por el juego y por hacerlo bien. Quizás debería haberles avisado antes del uso del diccionario durante la preparación, para que no se hubieran sentido tan decepcionados. Les motiva mucho el hecho de conseguir puntos lanzando chapas. Además, se esfuerzan mucho en preparar la prueba porque quieren acumular puntos y avanzar casillas. El grupo *Red* tenía que hacer la presentación oral antes que el grupo *Purple*, pero estaban hablando durante las presentaciones de sus compañeros porque seguían preparando la prueba y los he dejado para el final.

3. Me he sentido mal por no haber avisado antes del posible uso del diccionario porque mi objetivo es que aprendan y refuercen el vocabulario; en ningún caso quiero ponérselo difícil. Me molesta cuando no se respetan las presentaciones orales de los compañeros y por eso he “sancionado” al grupo *Red*. Estaban hablando porque no recordaban el nombre de uno de los objetos que habían cogido. Supongo que se hubiera evitado esta situación con el uso del diccionario.



## 6ºB- The castle adventure 3 (29-09-11)

1. Antes de empezar la sesión he preparado el tablero para poder empezar inmediatamente y aprovechar los escasos 45 minutos de la sesión.

- **Lanza Orange:** Consigue 4 puntos y avanza a la casilla número 4. Es la casilla del océano y, antes de realizar la prueba, hemos repasado las direcciones: *Turn right, turn left, go straight on 3 steps, pick up the cup*. Un miembro del grupo se tapa los ojos y la maestra coloca la taza con un poco de agua en algún lugar de la clase. Los otros miembros del grupo le dan instrucciones para llegar hasta donde está la taza y cogerla. Se permite un único error, tanto por parte del que sigue las instrucciones como por parte de los que las dan (una instrucción por alumno para que participen todos). El equipo anfitrión, *Orange*, ha cometido un error, supera la prueba y avanza una casilla, hasta la número 5. *Yellow Knights* han cometido dos errores y no consiguen el punto extra. *Blue Knights* también dos errores y sin punto. *Red Knights* dos errores y sin punto. *Purple Knights* han cometido un sólo error y obtienen un punto extra. *Green Knights* han sido los únicos en hacerlo sin errores y consiguen un punto extra.
- **Lanza Yellow:** No han conseguido ningún punto y se quedan en la casilla *Start*.
- **Lanza Blue:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla número 4. Es la segunda vez que se cae en esta casilla. Han realizado la prueba de lanzarse agua estando espalda contra espalda y con los ojos vendados. Los anfitriones han jugado contra *Yellow Knights*. Ninguno ha conseguido mojar al otro. Los *Blue* retroceden 4 casillas, hasta *Start* y *Yellow* no consiguen el punto extra. *Red Knights* han jugado contra *Orange Knights*; nadie ha mojado al otro y nadie ha conseguido el punto extra. *Purple Knights* han combatido contra *Green Knights* que han conseguido mojar a los *Purple* sin ser mojados y han conseguido un punto extra.
- **Lanza Red:** Consiguen 7 puntos y avanzan hasta la casilla número 7. Es la segunda vez que se cae y hemos hecho la segunda versión: Un miembro del grupo toca un objeto de la clase de dentro de la bolsa de porexpan, se lo describe al resto de miembros de su grupo y éstos tienen que adivinarlo. Tienen como máximo un minuto para adivinarlo y se permite un único error (para evitar que vayan nombrando objetos de la clase sin tener relación con la descripción hecha por el compañero). *Red Knights* lo han adivinado sin cometer ningún fallo y han conseguido un avance, hasta la casilla número 8. Se ha acabado la sesión; el resto de grupos realizarán la prueba la próxima semana.

2. Me he confundido con la otra clase y cuando han caído en la casilla 4 hemos hecho la segunda versión en lugar de la primera. Como más tarde otro grupo ha vuelto a caer en dicha casilla, ha quedado subsanado mi despiste. No ha habido incidencias destacables. Hablan después de que cada grupo realice la prueba para comentarlo y para preparar estrategias para cuando sea su turno.

3. Me gusta que preparen estrategias porque eso indica que les atrae el juego, que les interesa y, por supuesto, que quieren hacerlo bien. Me gustaría que esos comentarios los hicieran en inglés y voy a trabajar en esa dirección. Me sabe mal cuando cometo errores, pero, por suerte, los alumnos no han salido perjudicados y lo he podido subsanar.

## 6ºB- The castle adventure 4 (6-10-11)

1. Desarrollo de la sesión:

- En la sesión anterior, sólo el grupo anfitrión (*Red Knights*) tuvo tiempo de realizar la prueba 7 (tocar un objeto de la clase de la bolsa y describirlo al resto de compañeros de su grupo) y hoy lo han hecho el resto de los grupos. *Purple Knights*: el alumno que tenía que describir el objeto se ha quedado en blanco y no ha sido capaz de decir nada en el minuto de tiempo. Sus compañeros de grupo estaban desesperados y no han conseguido el punto extra. *Green Knights*: el alumno que ha descrito el objeto -*scissors*- lo ha hecho muy bien, pero su grupo

no ha sido capaz de adivinarlo y no tienen punto extra. *Orange Knights*: la alumna lo ha descrito bien, pero el grupo no lo ha adivinado y se han quedado sin punto extra. *Yellow Knights*: la alumna lo ha descrito bien, pero el grupo no lo ha adivinado y se han quedado sin punto. *Blue Knights*: el alumno lo ha descrito bien, pero su grupo ha dicho dos objetos que no eran correctos y se han quedado sin punto extra.

- **Lanza Purple:** Han conseguido 7 puntos y han avanzado hasta la casilla 7. Es la tercera vez que caen en la misma casilla. La prueba ha consistido en que cada grupo tiene una pizarra blanca y un rotulador y deben escribir el nombre de 4 objetos de la clase que yo les defino. En esta prueba no se les permite ningún error. *Purple Knights* han hecho sólo 2 de las 4 bien y han retrocedido las 7 casillas avanzadas, hasta “*Start*”. Ningún grupo ha conseguido superar la prueba ni conseguir el punto extra: *Green* (2/4); *Orange* (3/4); *Yellow* (2/4); *Blue* (2/4); *Red* (2/4).
- **Lanza Green:** No consiguen ningún punto y se quedan en la casilla número 8.
- **Lanza Orange:** Consiguen 4 puntos y avanzan hasta la casilla número 9. Para no perderse por el desierto necesitan saber qué hora es y decir 4 horas correctamente (*o'clock, half past, a quarter past, a quarter to*) de 4 tarjetas que les enseñé yo con horas digitales. *Orange Knights* lo han hecho correctamente y avanzan una casilla, hasta la número 10. *Yellow Knights* han cometido un error y no consiguen el punto extra. *Blue Knights* han cometido un error y no consiguen el punto extra. *Red Knights* también un error y sin punto. Tanto *Purple* como *Green Knights* han cometido dos errores y se quedan sin el punto extra.
- **Lanza Yellow:** Consiguen 3 puntos y avanzan a la casilla número 3. Hay una ballena que se los quiere comer y tienen dos minutos para hacer un barco de papel. He dado una hoja en sucio y un lápiz a cada uno (el lápiz era para despistar). Ningún grupo ha conseguido superar la prueba: cuatro han dibujado una oveja (han confundido “*ship*” por “*sheep*”), un grupo ha dibujado comida (“*chips*”) y el otro no ha hecho nada. Todos los grupos han dibujado cuando la instrucción era “hacer (“*make*”, no “*draw*”). Ha acabado la clase y se me ha olvidado que *Yellow Knights* retrocedieran 3 casillas, pero nadie ha protestado. Les he hecho la reflexión de que tienen que prestar atención a mis instrucciones, fijándose en el verbo, en la acción y también hemos repasado los *minimal pairs* (*ship/sheep; chip/cheap*).

2. Una alumna del grupo *green* se ha ido a vivir a Castilla-León y ese grupo se ha quedado con tres miembros. La mayoría de los grupos no han conseguido superar las pruebas y eso no puede ser. Cuando el alumno del grupo *Purple* se ha quedado en blanco y no ha sabido describir el objeto, al volver al grupo, sus compañeros no le han criticado sino que le han dicho qué podía haber dicho para superar la prueba. Lo han ayudado mucho en lugar de hacerle sentir culpable.

3. Me gusta que los compañeros se ayuden entre ellos y no culpen a uno u otro por no haber superado la prueba. Por otro lado, me preocupa tanto fracaso en las pruebas. Respecto a las horas, cada día un alumno dice una hora cuando hacemos las rutinas (*date, weather, time*). Es el primer curso que lo hago y supongo que dará sus frutos. Creo que los otros fracasos son por falta de atención y por la falta de recursos en habla inglesa. Este grupo tiene un buen nivel de inglés (exceptuando un alumno) y no entiendo tanto fracaso. Reforzaré más las estructuras y me aseguraré que “abran” bien los oídos cuando explico la prueba, remarcando las palabras clave.

## 6ºB- The castle adventure 5 (13-10-11)

### 1. Desarrollo de la sesión:

- **Lanza Blue:** No consiguen ningún punto y siguen en la casilla *Start*.
- **Lanza Red:** No consiguen ningún punto y siguen en la casilla número 8.
- **Lanza Purple:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla número 4. Es la tercera vez que caen en esta casilla y he decidido hacer la prueba correspondiente a la casilla 5. En dos

minutos tiene que preparar el deletreo de sus nombres y lo tienen que decir en 30 segundos sin errores. Los he cronometrado. Como faltaba un miembro del grupo *purple*, les he dado 22 segundos. Dos de los tres miembros no lo han dicho correctamente y han vuelto a la casilla *Start*. A *Green Knights* también les faltaba un miembro y también dado 22 segundos. Una alumna no lo ha dicho bien y no consiguen el punto extra. *Orange Knights* lo han hecho todos bien y consiguen un punto extra. *Yellow Knights* también todos bien y tienen un punto extra. *Blue Knights*: Una alumna no lo ha dicho bien y no consiguen el punto extra. *Red Knights* lo han hecho bien y tienen el punto extra. Lo han dicho todos presentando su nombre primero (*My name's Joan, J-O-A-N*).

- **Lanza Green:** Consiguen tres puntos y avanzan a la casilla número 11. Debían dibujar una tortuga siguiendo mis instrucciones, usando formas geométricas y diciendo de que animal se trataba. *Orange Knights* ha hecho bien el dibujo, pero han dicho que era *fish*. El resto de grupos no han hecho el dibujo correctamente. *Orange Knights* han conseguido un punto extra y, como era el tercero, han avanzado hasta la casilla 11. Se me ha olvidado que *Green Knights* retrocedieran, pero nadie se ha dado cuenta. Estaban muy charlatanes y eso me despista.
- **Lanza Orange:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla número 15. Debían contar de 0 a 100 de 10 en 10 sin errores y tenían un minuto para prepararlo. Para que estuvieran en igualdad de condiciones, no he dicho la puntuación hasta que lo habían hecho todos los grupos. *Orange Knights* no han dicho el “0” y retroceden a la casilla 11. *Yellow Knights* no han dicho el “0” ni el “50” y han dicho “17” en lugar de “70”. No consiguen el punto extra. *Blue Knights* no han dicho el “0” y han dicho “13” en lugar de “30” y no consiguen el punto extra. *Red Knights* no han dicho el “0” y han dicho “19” en lugar de “90” y no consiguen el punto extra. *Purple Knights* no han dicho el “0” y han dicho “18” y “19” en lugar de “80” y “90”. No consiguen el punto extra. *Green Knights* no han dicho el “0” y no consiguen el punto extra. Ningún grupo ha conseguido puntuar y hemos hecho un breve repaso de los números, enfatizando la diferencia entre “-teen” y “-ty”.
- **Lanza Yellow:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla número 7. Es la cuarta vez que caen en esta prueba y he decidido hacer la prueba 6. Debían cantar y bailar la canción “*Head and shoulders*”. *Yellow Knights* lo han hecho bien y avanzan a la casilla 8. *Blue Knights*: han bailado todos pero sólo cantaban dos y no han conseguido el punto extra. *Red Knights* lo han hecho bien y consiguen el punto extra. *Purple Knights* lo han hecho bien, consiguen el punto extra y, como es el tercero, avanzan una casilla, hasta la número 12. *Orange Knights* lo han hecho bien y consiguen un punto extra. Para evaluarlos, el resto de compañeros hacían de jurado.

2. Durante el desarrollo de la prueba 11, hablaban mucho y supongo que no se han concentrado para seguir mis instrucciones orales y sólo un grupo ha superado la prueba. Les gusta hacer de jurado y les hace estar más atentos. Seguiré en esta línea.

3. Lo paso mal cuando ningún grupo lo hace bien porque quiero que no pierdan la motivación. Creo que si escucharan más atentamente, harían mejor las pruebas. Les cuesta atender a la explicación de lo que hay que hacer. Me ha sorprendido lo críticos que son haciendo de jurado. En alguna ocasión he tenido que intervenir para dar la prueba por válida porque ellos sólo veían los defectos. Creo que es positivo que se evalúen entre ellos y, además, les hace estar más atentos, pero son demasiado exigentes.

## 6ºB- The castle adventure 6 (19-10-11)

Esta semana no hemos hecho *The castle adventure* porque los he grabado en vídeo para hacer la evaluación inicial. He preparado un dibujo con muchos de los elementos que se trabajan con el juego *Agents' game*, juego realizado por los alumnos de sexto el curso anterior. Cada grupo tenía

una copia a color del dibujo y tenían 10 minutos para preparar el máximo de frases posibles. Para la presentación oral, señalaban lo que iban diciendo en una copia más grande colgada en la pizarra. He analizado las grabaciones aparte pero, en general, los alumnos de sexto han hablado con mucha fluidez, usando frases más complejas con diferentes estructuras y con un volumen de voz más alto. Usé la sesión del miércoles de 10 a 11h porque en las primeras sesiones del día es cuando están más receptivos.

## 6ºB- (27-10-11)

Hoy no hemos realizado *The castle adventure*. El otro profesor de inglés del centro me ha pedido si podían venir los alumnos de P5 a hacer *Trick or Treat* con los alumnos de 6º y así practicarlo ambas partes. Los alumnos de P5 han venido disfrazados de diferentes monstruos y han ido entrando por grupos de disfraces. Ha sido una experiencia positiva para ambos grupos.

## 6ºB- The castle adventure 7 (3-11-11)

### 1. Desarrollo de la sesión:

- **Lanza blue:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla 4. Es la cuarta vez que caen en esta casilla. Deben coger una taza: uno del grupo se venda los ojos y los otros le dan instrucciones para encontrarlo (*Turn right/left, go straight on*). Variación: lo hemos hecho con dos grupos al mismo tiempo y ganaba el que primero cogía la taza. *Blue knights* versus *purple knights*: Han ganado los *blue* y han avanzado una casilla, hasta la 5, porque era su turno. *Red* versus *green*: Han ganado los *green knights*, consiguiendo un punto extra. *Yellow* versus *orange*: Han ganado los *yellow knights*, consiguiendo un punto extra.
- **Lanza red:** No consiguen ningún punto y se mantienen en la casilla número 8.
- **Lanza purple:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla 5. Es la primera vez que caen en esta casilla, pero usé la prueba la tercera vez que cayeron en la casilla número 4. Les he dado un trozo de papel y un lápiz. Yo deletreo 4 objetos de la clase y ellos deben escribirlos sin ningún error. *Purple knights* han hecho 2 bien de los 4 que había y han retrocedido a la casilla 1. *Green knights* han hecho todas bien y han conseguido un punto extra. *Orange* y *yellow knights* han fallado en una y no han conseguido el punto. *Blue knights* sólo han hecho una bien y no han conseguido el punto. *Red knights* han hecho todas bien, han conseguido el punto y, como era el tercero, han avanzado una casilla, hasta la número 9.
- **Lanza green:** Consiguen 7 puntos y avanzan a la casilla 19. Es la casilla de la comida. Cada grupo coge al azar dos imágenes de comida y harán una *food chain*. Por orden inverso (para que los anfitriones tengan que decir la cadena más larga), dirán una comida y la colocarán en la pizarra. El segundo grupo deberá repetir la primera y añadir la segunda y así sucesivamente: *I like chicken; I like chicken and I like chips*, etc. Sólo se permite un error. *Red* y *orange knights* han cometido dos errores y no han conseguido el punto extra. *Green knights* también han cometido dos errores y, como era su turno, han retrocedido hasta la casilla 12. *Purple, yellow* y *blue knights* no han cometido ningún error y han conseguido un punto extra. Para los *yellow* era el tercero y han avanzado hasta la casilla 9.

2. El viernes 28 de octubre los alumnos de Ciclo Superior debían ir a celebrar la castañada a un parque forestal que hay en Martorell, pero se pospuso hasta ayer miércoles por la lluvia, pero ayer también llovió y se ha suspendido definitivamente la salida. Hoy también llueve y han estado bastante nerviosos, siendo difícil conseguir silencio. Los miembros del grupo *purple* nunca consiguen hacer las pruebas correctamente en su turno y siempre acaban retrocediendo (creo que es la cuarta vez) y hoy ya se han desesperado un poco.

3. Ni el puente (acaban de tener 4 días de fiesta) ni la lluvia ayudan pero eso escapa de mi control y asumo que es un juego de participación y hay que hablar, pero sólo cuando corresponde. Dentro de

la adversidad, la sesión ha ido bastante bien. Me sabe mal cuando no consiguen las pruebas, especialmente los alumnos del grupo *purple*. Se han juntado dos amigos muy charlatanes y 3 con nivel justo. Quizás este grupo quedó descompensado pero es difícil arreglarlo ahora. A ver si se motivan porque yo creo que pueden mejorar muchísimo si ponen más interés.

### 6ºB- The castle adventure 8 (10-11-11)

#### 1. Desarrollo de la sesión:

- **Lanza orange:** Consiguen 6 puntos y avanzan a la casilla 17. Es la primera vez. Tienen 1 minuto y medio para dibujar cuatro piezas de ropa que puedan usar para cubrir sus cabezas y su posterior presentación oral. Ningún grupo lo ha hecho bien. Todos han dibujado y dicho “sombrero” y “gorra” pero les ha faltado imaginación para más piezas de ropa. Les he hecho ver que podían haber usado piezas como una camiseta, una chaqueta, etc. *Orange knights* vuelven a la casilla 11 y ningún otro grupo consigue el punto extra.
- **Lanza yellow:** Consiguen 7 puntos y avanzan hasta la casilla 16. Es la primera vez que caen. Tienen 10 minutos para resolver un puzzle y decir lo que es (un mapa de UK). Los grupos se han agrupado de dos en dos: *yellow-orange*; *blue-purple*; *red-green*. Todos los grupos lo han acabado en 4 minutos. *Yellow-orange* han sido los últimos en acabar, pero muy seguidos. *Yellow knights* avanzan una casilla hasta la #17. *Green knights* consiguen su tercer punto extra y avanzan hasta la #13. *Orange, red* y *purple* consiguen un punto extra. *Blue knights* consiguen su tercer punto extra y avanzan hasta la #6.
- **Lanza blue:** Consiguen 4 puntos y avanzan hasta la casilla 10. Es la primera vez. Un miembro del grupo se cubre los ojos y, siguiendo las instrucciones de sus compañeros (*go straight on, turn right, turn left*), debe conseguir coger las llaves para salir de la pirámide situadas en algún lugar de la clase sin cometer ningún error. *Blue knights* lo han hecho correctamente y avanzan una casilla hasta la #11. *Red knights* lo hacen bien y consiguen un punto extra. Se acaba la sesión. Los otros grupos lo realizarán la próxima semana.

2. Sólo tenía preparadas cuatro copias de cada uno de los posibles rompecabezas y he tenido que improvisar que se agruparan de dos en dos los grupos. Tengo que rectificar el tiempo de realización del puzzle; en lugar de 10 minutos, cuatro son suficientes.

3. Aunque me he sentido mal cuando me he dado cuenta que sólo tenía 4 copias de los puzzles y eran 6 grupos, me ha gustado el hecho de que se juntaran de dos en dos grupos e hicieran una actividad cooperativamente. Primero me había planteado hacer más copias, pero creo que me gusta más esta otra solución. Me duele cuando ningún grupo supera la prueba, pero creo que también les ayuda a concentrarse y esforzarse más.

### 6ºB- The castle adventure 9 (17-11-11)

#### 1. Desarrollo de la sesión:

- La semana pasada sólo dos grupos realizaron la prueba 10 por falta de tiempo (encontrar unas llaves con los ojos vendados). *Purple knights* lo han hecho bien y han conseguido su tercer punto extra y su avance a la #2. *Green knights* lo han hecho bien y han conseguido un punto extra. *Orange knights* lo han hecho bien y han conseguido su tercer punto extra y su avance a la #12. *Yellow knights* lo han hecho bien y han conseguido su punto extra.
- **Lanza red:** Consiguen 4 puntos y avanzan hasta la casilla 13. Es la primera vez que caen. Tienen 3 minutos para practicar frases con las 10 frutas usando diferentes adjetivos y hacer la presentación oral. Se les permite un error. *Red knights* han cometido dos errores porque no recordaban el nombre de dos frutas (*grapes and plums*) y algún problemilla con la concordancia singular-plural. Retroceden las 4 casillas avanzadas hasta la #9. *Purple knights* han cometido dos errores porque no recordaban el nombre de dos frutas y en alguna

frase han invertido el orden de adjetivo + nombre. No consiguen el punto extra. *Green knights* ho recordaban el nombre de dos frutas y no consiguen el punto extra. *Orange knights* no recordaban *grapes* y han cambiado el orden de algún adjetivo, pero consiguen un punto extra. El próximo día lo harán los dos grupos que faltan.

2. Son muy charlatanes, pero muestran mucho interés. Cuando tienen que retroceder o cuando no consiguen el punto extra se enfadan bastante.

3. El hecho de que se enfaden cuando no lo consiguen quiere decir que tienen interés por la actividad, pero también me gustaría que les sirviera para esforzarse más. A veces tengo la sensación que se olvidan rápido de que han fallado. Me ha gustado que no cometieran errores con las direcciones. Las trabajamos el curso pasado y creo que ya las han consolidado la mayoría. Cuando uno no lo sabe, otro del grupo lo ayuda, pero cada vez son menos los que necesitan ayuda para dar la orden e incluso alguno ha protestado cuando lo han intentado ayudar y les ha pedido tiempo, que ya sabía hacerlo. ¡Me encanta este interés!

### **6ºB- The castle adventure (24-11-11)**

No hemos hecho el juego porque la semana del 5 al 9 de diciembre no habrá clases (el lunes se van de excursión y los otros 4 días son fiesta) y necesito acabar el tema actual para que hagan el examen antes de irse de puente.

### **6ºB- The castle adventure (1-12-11)**

No hemos hecho el juego porque han hecho el examen antes de la semana de puente.

### **Semana del 5 al 9 de diciembre**

No hemos hecho clase porque el lunes 5 todos los alumnos del Ciclo Superior han ido de excursión y los otros 4 días han sido fiesta (dos fiestas nacionales y dos de libre disposición).

### **6ºB- The castle adventure (15-12-11)**

No hecho el juego porque la semana próxima tienen que participar en un concierto de Navidad para los padres y debían ensayar la canción y el baile. Esta semana han hecho otro examen y no hemos tenido tiempo para la canción. Hemos trasladado esta sesión al próximo martes 20 de diciembre de 15 a 15.45h.

### **6ºB- The castle adventure 10 (20-12-11)**

#### **1. Desarrollo de la sesión:**

- Hemos empezado un poco tarde porque cuando los he ido a buscar han tardado en recoger.
- Hoy hemos empezado la sesión con la presentación oral de las 10 frutas usando diferentes adjetivos de los dos grupos que no lo hicieron en la última sesión por falta de tiempo. Se les permite un error. *Yellow knights*: lo han hecho todos muy bien y han conseguido un punto extra. *Blue knights* lo han hecho bastante bien y también han conseguido un punto extra.
- **Lanza purple:** Consiguen 7 puntos y avanzan a la casilla 9. Tienen que decir 6 horas que les enseño yo, una de cada clase (*o'clock, a quarter past, half past, a quarter to, past, to*). *Purple knights* han conseguido avanzar una casilla, hasta la número 10, gracias a dos de los alumnos del grupo, porque los otros dos (IC y JC) no han sido capaces de decir ninguna hora bien. *Green knights* lo han hecho todos bien, han conseguido un punto extra y, como era el tercero, han avanzado hasta la casilla 14. *Orange knights* lo han hecho bien y han conseguido el punto extra. Los otros tres grupos lo harán el próximo día porque se ha acabado la sesión.

2. Hemos empezado tarde porque, cuando los he ido a buscar, todavía no estaban preparados. Estaban bastante charlatanes: se acercan las vacaciones de Navidad.

3. Me ha quedado una mala sensación porque hemos hecho poco: hemos acabado dos presentaciones orales pendientes de la sesión anterior y no hemos podido acabar ni una prueba entera. Sé que están nerviosos por el concierto y las vacaciones y que, además, hemos bajado tarde, pero he tenido la sensación de no haber aprovechado la sesión tanto como me hubiera gustado.

## Vacaciones de Navidad (del 23 de diciembre al 8 de enero)

### 6ºB- The castle adventure 11 (12-1-12)

#### 1. Desarrollo de la sesión:

- El último día tres grupos no pudieron decir las 6 horas en inglés y hemos empezado con esta actividad. *Yellow knights* han dicho las 6 horas correctamente, han conseguido un punto extra y, como era el tercero, han avanzado hasta la casilla 18. *Blue knights* han dicho las 6 bien y han conseguido el punto extra. *Red knights* han dicho las 6 horas correctamente, han conseguido un punto extra y, como era el tercero, han avanzado hasta la casilla 10.
- **Lanza green:** Han conseguido 4 puntos y han avanzado a la casilla 18. Debían dibujar y hacer la presentación oral de 4 recipientes diferentes en los que se pudiera meter agua. *Green knights* sólo han dicho un recipiente correctamente (los otros tres en español) y han retrocedido a la casilla 14. *Orange knights* han usado demasiado la imaginación y no eran recipientes para meter agua (no se entendían los dibujos ni sabían decir qué era en inglés); no han conseguido el punto extra. *Yellow knights* han dibujado los 4, pero sólo han dicho dos correctamente en inglés y no han conseguido el punto. *Blue knights* han dicho los cuatro correctamente en inglés; sin embargo, dos no eran recipientes, pero han razonado su respuesta y han conseguido el punto extra. *Red knights* han hecho todos bien y han conseguido el punto extra. *Purple knights* han usado demasiado la imaginación (parecían objetos para experimentos), no han sabido nombrarlos en inglés y no han conseguido el punto extra. Les he presentado yo todos los recipientes con las bebidas, lo han dibujado en una hoja y los tienen que estudiar para la próxima sesión.

2. Se han reído mucho con los recipientes raros que algunos grupos han dibujado y eso ha provocado algún momento de distracción en la clase.

3. Me gusta que usen la imaginación, como en la prueba de la casilla 18, siempre y cuando sepan nombrarlo en inglés. Aunque varios grupos no han superado la prueba por la presentación oral, estoy contenta de que hayan entendido lo que se les pedía. En este juego tiene mucha importancia la comprensión lectora. El hecho de que inventen cosas (recipientes, en este caso) y no sepan como decirlas, provoca un poco de alteración en la clase porque se ríen y no les aporta nada para mejorar en la asignatura.

### 6ºB- The castle adventure 12 (19-1-12)

#### 1. Desarrollo de la sesión:

- Hemos empezado con la presentación oral de los recipientes y las bebidas. He pedido voluntarios, nadie se ha ofrecido y he dicho yo un grupo. *Yellow knights* han dicho 8 de 9 correctamente y han conseguido un punto extra. Al finalizar este grupo, se han ofrecido voluntarios el resto. *Purple* y *blue knights* han dicho 8 bien y han conseguido un punto extra. *Orange knights* han dicho todas bien, especialmente gracias a EA que se sabía todas; han conseguido el punto y, al ser el tercero, han avanzado a la casilla 13. *Red knights* han dicho todas bien y han conseguido el punto extra. CT, de educación especial, se ha preparado 3 y

las ha dicho perfectamente. *Green knights*, a pesar de ser sólo dos miembros -es un grupo de 3 y hoy faltaba uno- han dicho todas bien y han conseguido el punto extra.

- **Lanza orange:** No consiguen ningún punto y se quedan en la casilla 13.
- **Lanza yellow:** Tampoco consiguen ningún punto y se quedan en la casilla 18.
- **Lanza blue:** Consiguen 7 puntos y avanzan a la casilla 18. Es la segunda vez que caen en ella. Deben dibujar dos recipientes y sus bebidas e inventarse para qué sirven, qué poderes tienen. *Blue knights* lo han hecho bien y avanzan a la casilla 19. *Red y purple knights* lo han hecho bien y han conseguido el punto extra. *Green knights* han dicho las dos frases de las bebidas, pero no para qué servían; no han conseguido el punto. *Orange y yellow knights* también lo han hecho correctamente y han conseguido el punto extra.

2. Todos han demostrado tener una buena imaginación cuando debían inventar los poderes de sus bebidas. Ha sido divertido.

3. No me gusta cuando no se ofrecen voluntarios, pero creo que es el miedo a ser los primeros porque hoy, en cuanto ha salido el primer grupo “obligado”, los demás se han ofrecido, cosa que me encanta. Me gusta cuando un alumno con dificultades se esfuerza y lo consigue. Me gusta que se diviertan y divertirme yo también.

## 6ºB- The castle adventure 13 (26-1-12)

1. Desarrollo de la sesión:

- **Lanza red:** No consiguen ningún punto y se mantienen en la casilla 11.
- **Lanza purple:** Tampoco consiguen ningún punto y siguen en la casilla 10.
- **Lanza green:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla 18. Es la tercera vez que caen en esta casilla. Como no habíamos hecho la prueba de la casilla número 2 y ya no volverán a caer en ella, la hemos hecho. Deben hacer un avión de papel en 1 minuto y que vuele. Les he dado una hoja de papel y un lápiz, para disimular y ver si han entendido la prueba. *Green knights* lo han hecho bien y han avanzado a la casilla 19. *Orange knights* han conseguido un punto extra. *Yellow knights* han conseguido su tercer punto extra y han avanzado a la casilla 19. *Blue y red knights* también han conseguido el punto. *Purple knights* iban a dibujar un avión, pero cuando han visto que el resto de grupos lo fabricaban, ellos también lo han hecho. Ha volado, han conseguido el punto extra y, al ser el tercero, han avanzado a la casilla 11.
- **Lanza orange:** No han conseguido ningún punto y siguen en la casilla 13.
- **Lanza yellow:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla 23. Uno del grupo se tapa los ojos y otro, de sexo opuesto, se coloca en algún lugar de la clase. Siguiendo las instrucciones de los otros miembros, el que lleva los ojos tapados debe encontrar y abrazar y besar a la otra persona. No se permite ningún error. *Yellow knights* consiguen avanzar a la casilla 24. *Blue knights* se han equivocado al final porque no han quedado cara a cara y no han conseguido el punto. *Red, purple y green knights* han conseguido el punto. *Orange knights* han conseguido el punto y, como era el tercero, han avanzado a la casilla 14. ¡Ha sido una prueba muy divertida!

2. Como la modificación de la prueba 23 con la otra clase fue muy divertida, también lo he hecho en esta clase. *Yellow knights:* La chica que llevaba los ojos tapados no quería besar al chico y le ha lanzado un beso con la mano. *Green knights:* Como sólo son tres miembros, una chica de otro grupo se ha ofrecido voluntaria para colocarse en algún lugar de la clase y que la encontraran. Los grupos que no consiguen lanzar ninguna chapa se decepcionan y los otros se alegran.

3. Me gusta cuando hay voluntarios para colaborar. Me gusta cuando nos divertimos y reímos juntos. Hoy tres grupos no han conseguido puntos al lanzar las chapas y eso me decepciona un poco (y a ellos también). Va bien tener un registro de las pruebas realizadas porque, como en el caso de



hoy, cuando caen repetidas veces en la misma, se puede recuperar una anterior que no hubieran hecho.

### 6ºB- The castle adventure (2-2-12)

Hoy no hemos hecho clase porque había previsión de temporal de frío y nieve y se han suspendido las clases. El año pasado no se suspendieron las clases y hubo problemas.

### 6ºB- The castle adventure 14 (9-2-12)

#### 1. Desarrollo de la sesión:

- **Lanza blue:** Consiguen 6 puntos y avanzan a la casilla 25. He repartido una hoja por grupo con imágenes de 9 animales en peligro de extinción. Yo he leído las definiciones y ellos debían decir que animal era. No se permite ningún error. *Blue knights* han hecho bien las 9 y han avanzado a la casilla 26. *Red knights* han hecho 9 bien, han conseguido el tercer punto y han avanzado a la casilla 12. *Purple knights* han hecho las 9 bien y han conseguido el punto extra. *Green knights* han hecho bien 7 de 9 y no han conseguido el punto. Es un grupo de tres alumnos y hoy faltaba uno; sólo eran dos. *Orange knights* han hecho bien 7 de 9 y tampoco han conseguido el punto. *Yellow knights* han hecho los 9 bien y han conseguido el punto extra.
- **Lanza red:** No consiguen ningún punto y siguen en la casilla 12.
- **Lanza purple:** No consiguen ningún punto y siguen en la casilla 11.
- **Lanza green:** No consiguen ningún punto y siguen en la casilla 19.
- **Lanza orange:** No consiguen ningún punto y siguen en la casilla 14.
- **Lanza yellow:** Consiguen 7 puntos y avanzan a la casilla 31. *Battleship*, Guerra de barcos. Hoy he explicado el vocabulario necesario y jugaremos el próximo día.

2. Los alumnos de Ciclo Medio estaban ensayando en el patio el baile de Carnaval. Nuestra clase da al patio y se ensaya con música. Eso ha provocado continuas distracciones e interrupciones (comentarios sobre la canción que sonaba o se la ponían a cantar).

3. Hoy cuatro grupos no han conseguido ningún punto al lanzar. Eso no me gusta porque malgastamos tiempo y ellos se desmotivan. Supongo que ha sido excepcional por el ambiente de carnaval vivido.

### 6ºB- The castle adventure 15 (14-2-12)

#### 1. Desarrollo de la sesión:

- Hemos repasado el vocabulario necesario para jugar a *Battleship*. Han jugado de dos grupos en dos durante toda la sesión. El grupo que hunda más barcos al final de la sesión es el que conseguirá el avance o el punto extra. *Yellow vs. Orange knights*: *Yellow knights* han conseguido hundir 2 *man-of-war* y un *battleship* y han avanzado a la casilla 32; *orange knights* no han conseguido hundir ningún barco y tampoco han conseguido el punto. *Blue vs. Purple knights*: *Blue knights* han conseguido hundir 1 *man-of-war* y 1 *battleship* y han conseguido el punto extra; *purple knights* sólo han hundido 1 *battleship*. *Red vs. Green knights*: *Red knights* han hundido un *submarine*; *green knights* han hundido 1 *battleship*, han conseguido su tercer punto y han avanzado a la casilla 20. Mientras ellos jugaban, yo me paseaba entre los grupos para observar.

2. He cambiado el día de la sesión. La teníamos el jueves y la he avanzado al martes por cuestiones de logística. El jueves los tengo que grabar en vídeo bailando la canción de *Yellow submarine*, dentro de un proyecto sobre los Beatles que estamos realizando los dos maestros de inglés en segundo, cuarto y sexto de primaria.

3. Les ha gustado mucho el juego y todos estaban muy implicados. He salido satisfecha.

### 6ºB- The castle adventure 16 (23-2-12)

#### 1. Desarrollo de la sesión:

- **Lanza blue:** Consigue 4 puntos y avanza a la casilla 30. En una hoja, han dibujado una cara. Les he explicado que era un miembro de la tribu de los indios bigotudos y que debían dibujar un bigote. *Blue knights* no han dibujado nada y han retrocedido 4 casillas, hasta la 26. *Red knights* han dibujado la pluma de un indio y barba y bigote; como sólo era el bigote, no han conseguido el punto. *Purple knights* han dibujado el bigote, han conseguido su tercer punto y han avanzado a la casilla 12. *Green, orange y yellow knights* lo han hecho bien y han conseguido el punto extra.
- **Lanza red:** No consiguen ningún punto y siguen en la casilla 12.
- **Lanza purple:** Consiguen 7 puntos y avanzan a la casilla 19. Es la segunda vez que caen en esta casilla. He dado, al azar, 4 imágenes de comida a cada grupo, han tenido que preparar una frase con adjetivo incluido por imagen en dos minutos y hacer la presentación oral. Se les permitía un error. *Purple knights* sólo han hecho 1 bien y han retrocedido 7 casillas, hasta la 12. *Green knights* han hecho las cuatro bien y han conseguido el punto. *Orange knights* han tenido un error, pero han obtenido el punto. *Yellow knights* lo han hecho bien, han conseguido el tercer punto extra y han avanzado a la casilla 33. *Blue knights* han cometido un error, pero han obtenido el tercer punto y han avanzado a la casilla 27. *Red knights* han cometido un error pero han obtenido el punto extra.
- **Lanza green:** Consiguen 7 puntos y avanzan a la casilla 27. Un miembro del grupo debe sentarse en una silla delante de la clase y los miembros de otro grupo deben hacerla reír. La persona sentada debe aguantar 20 segundos sin reír, mirándolos a la cara. Una chica de *green knights* ha aguantado sin reírse y han avanzado a la casilla 28. Se ha acabado la sesión. El resto de grupos harán la prueba la próxima semana.

2. He grabado la prueba correspondiente a la casilla 19. A los miembros del grupo *purple* no les ha gustado tener que retroceder 7 casillas. En la prueba 19, una chica del grupo *blue* (que habían conseguido el punto) se ha enfadado porque los miembros del grupo *red* han ayudado a uno de sus miembros que va a EE. Hoy han estado bastante charlatanes.

3. Cuando hacen las presentaciones orales, la nota es individual pero permito que ayuden a los que más les cuesta. No entiendo porque esa chica se ha molestado cuando su grupo había conseguido el punto. A pesar de estar charlatanes, estoy satisfecha con la sesión.

### 6ºB- The castle adventure 17 (1-3-12)

#### 1. Desarrollo de la sesión:

- Hoy hemos seguido con la prueba de la casilla 27 que no tuvimos tiempo de finalizar en la última sesión. Uno del grupo tiene que aguantar 20 segundos sin reír mientras los miembros de otro grupo le intentan hacer reír. El chico de *orange knights* que se ha sentado no se ha reído y ha conseguido el tercer punto para su grupo que ha avanzado a la casilla 15. El resto de grupos -*yellow, blue, red y purple*- también han conseguido el punto extra.
- **Lanza orange:** Consiguen 3 puntos y avanzan a la casilla 18. Es la cuarta vez que caen en esta casilla. He escogido la segunda prueba de la casilla 3, que no habíamos realizado: Dibujar un *balloon* (globo aerostático) en 30 segundos para escapar volando de la ballena. *Orange knights* lo han hecho bien y han avanzado a la casilla 19. *Yellow knights* han dibujado globos de cumpleaños. No han entendido el contexto y no consiguen el punto. *Blue knights* han dibujado una pelota (*ball*) y no consiguen el punto. *Red knights* lo han hecho bien y han avanzado a la casilla 13 gracias a su tercer punto extra. *Purple knights* también

han conseguido el punto. *Green knights* han conseguido su tercer punto y han avanzado a la casilla 29.

- **Lanza yellow:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla 37. Tienen que dibujar un paisaje de invierno siguiendo mis instrucciones. No se permiten errores. *Yellow knights* lo han hecho perfecto y han avanzado a la casilla 38. *Blue knights* han dibujado 3 montañas en lugar de 2 y no consiguen el punto. *Red knights* no han colocado la hoja de papel en la dirección correcta y no han obtenido el punto. *Purple knights* lo han hecho perfecto, han conseguido su tercer punto y han avanzado a la casilla 13. *Green* y *orange knights* han escrito el nombre del grupo en el lado incorrecto y no han conseguido el punto.
- **Lanza red:** No consiguen ningún punto y siguen en la casilla 13.
- **Lanza purple:** Consiguen 3 puntos y avanzan a la casilla 16. Tienen que hacer un rompecabezas de una bruja (*witch*) y decir qué es en 5 minutos. Lo han hecho de dos en dos grupos: Purple & yellow; green & red; orange & blue. Sólo lo han acabado en el tiempo previsto los grupos green y red, que han conseguido un punto extra. Purple ha retrocedido hasta la casilla 13.

2. Esta semana ha llegado una alumna nueva y hoy ha sido su primera sesión del juego. Como los *green knights* eran tres porque una alumna se fue, la he incluido en este grupo. Mientras estaban haciendo el rompecabezas, ha entrado una maestra con niños que nos venían a cantar una canción en castellano. He parado el tiempo (llevaban un minuto y 40 segundos) y luego hemos seguido. Este hecho les ha desconcentrado un poco.

3. Me hubiera gustado que la maestra que ha venido me hubiera preguntado antes porque ha aparecido en medio de una prueba y nos ha hecho ir mal de tiempo. Hoy había dos pruebas de comprensión oral: me gustan este tipo de pruebas porque les ayuda a tener que prestar especial atención.

## 6ºB- The castle adventure 18 (8-3-12)

### 1. Desarrollo de la sesión:

- **Lanza green:** No consiguen ningún punto y siguen en la casilla 29.
- **Lanza orange:** No consiguen ningún punto y siguen en la casilla 19.
- **Lanza yellow:** No consiguen ningún punto y siguen en la casilla 38.
- **Lanza blue:** Consiguen 7 puntos y avanzan a la casilla 34. Tienen 5 minutos para preparar un poema de mínimo 4 frases y deben incluir dos frutas y dos verduras. Luego lo dirán al resto de la clase. *Blue knights* han incluido las dos frutas y las dos verduras, pero no han hecho 4 frases. Han retrocedido las 7 casillas, hasta la 27, pero les he dado un punto extra por la inclusión de las frutas y las verduras (*The green apples and the red apples. There are green "peans" and big beans*). *Red knights* han conseguido el punto extra (*Apples are red, pears are green, tomatoes are red and "beens" are greens. And your eyes are going to be red and green*). *Purple knights* han conseguido el punto: sólo han usado una verdura, pero han hecho 5 frases (*I like fruits. I like "vegetevol". "Aples", banana, "peper". I'm eating "everycing" in my "stomac". It's "everay" drink drink*). *Green knights* sólo han hecho una frase con una fruta y no han conseguido el punto extra (*Apples are red or green*). *Orange knights* no han obtenido el punto extra (*The fruits and vegetables. The vegetables and fruits*). *Yellow knights* han obtenido el punto extra (*I like "eat" something "begining" with "c" so I like carrot or "coconat". I like "eat" something "begining" with "p" so I like pear or peach*).

2. Los *yellow knights* han inventado un poema muy original, incluyendo alguna estructura trabajado en clase.

3. Me molesta cuando tantos grupos no consiguen ningún punto al lanzar porque ellos se desmotivan y perdemos tiempo con los lanzamientos. Me ha gustado que los miembros del grupo yellow hayan incluido una estructura (...*something beginning with "c"...*) que trabajamos en *Halloween* a través de un juego que se encuentra en la página web del *british council* para niños (<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/es/fun-games/haunted-house>). Justo ayer, en la sesión de libro, empezamos a trabajar con la estructura like+Ving (*I like eating*), pero no la han sabido representar en el poema. ¡Una lástima! Me gusta cuando relacionan los conceptos y los aplican a otras situaciones.

## 6ºB- The castle adventure 19 (15-3-12)

### 1. Desarrollo de la sesión:

- **Lanza purple:** Consiguen 7 puntos y avanzan a la casilla 20. Es la casilla de los animales raros (un animal resultante de la combinación de dos animales). Sólo tengo 4 modelos y he tenido que repetir dos. En dos minutos, debían preparar la presentación oral de su animal diciendo una frase por persona. *Purple knights* tenían el “giraffe/tiger”; lo han hecho bien y han avanzado a la casilla 21. *Green knights* han descrito el “monkey/duck” y han obtenido el punto extra. *Orange knights* han descrito el “elephant/camel”. Primero no habían dicho el nombre de los animales; les he dado una segunda oportunidad, lo han hecho bien y han obtenido el punto extra. *Yellow knights* han hecho el “crocodile/zebra”, han dicho 6 frases y han obtenido el punto extra. *Blue knights* han hecho el “giraffe/tiger”; Han preparado 6 frases y han obtenido el punto extra. *Red knights* han preparado el “crocodile/zebra”, han hecho 6 frases bien, han conseguido su tercer punto extra y han avanzado a la casilla 21.
- **Lanza green:** No consiguen ningún punto y siguen en la casilla 29.
- **Lanza orange:** Consiguen 7 puntos y avanzan a la casilla 26. Es la casilla de la liana: deben pasar una liana -una cuerda- a través de ellos y quedar entrelazados, empezando por el cuello y acabando por los pies, en un minuto y 20 segundos. He tenido que modificar el tiempo según los miembros del grupo y el tipo de ropa que llevaran. *Orange knights* han pasado la liana a través de 2 de sus 4 miembros y han retrocedido 7 casillas, hasta la número 19. *Yellow knights* la han pasado a través de 3 personas y media y se les ha acabado el tiempo; no han obtenido el punto extra. *Blue knights* han usado más estrategias: se han subido los pantalones y se han ayudado entre ellos; han conseguido el punto extra. Una chica de *red knights* llevaba falda y les he reducido el tiempo en 5 segundos; han conseguido el punto extra. *Purple knights* han pasado la liana a través de sólo 2 alumnos y medio y no han obtenido el punto. *Green knights* han tenido un minuto de tiempo porque eran 3 miembros; además una chica llevaba tejanos y otra mallas y les he reducido 10 segundos por cada una. En definitiva, debían hacerlo en 40 segundos y lo han hecho en 35". Han conseguido su tercer punto extra y han avanzado a la casilla 30.

2. Cuando he ido a buscar la fila, una alumna (AO) ha dicho “¡qué bien que hoy toca el juego!”. Tres grupos han preparado 6 frases sobre los animales raros, aunque yo había pedido sólo cuatro, una por persona. Para la prueba de la liana he tenido que modificar el tiempo de la misma en función de la ropa: si llevaban tejanos o mallas, no podían pasar la cuerda a través de ellas y he reducido el tiempo de ejecución. Los miembros del grupo *orange* han protestado bastante cuando han tenido que retroceder 7 casillas. Un chico del grupo *green* no estaba porque en la sesión anterior han tenido que llamar a casa porque tenía dolor de cabeza; el tutor ha constatado que cada vez que hay un examen, tiene dolor de cabeza y hay que llamar a su casa.

3. Me ha gustado el comentario de la chica cuando he ido a buscar la fila, especialmente viniendo de ella que suele protestar y quejarse por todo. Me gusta cuando, espontáneamente, hacen más de lo que se les pide, como en la prueba de los animales raros. He anotado en la programación la modificación de los tiempos en la prueba de la liana para saberlos para siempre. Si protestan cuando

retroceden, creo que es porque les interesa el juego. Me gusta cuando usan estrategias para superar la prueba.

## 6ºB- The castle adventure 20 (22-3-12)

### 1. Desarrollo de la sesión:

- **Lanza yellow:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla 43. Cada grupo ha recibido una copia con 5 personajes. Yo he leído el nombre y la definición de cada uno, prestando atención a los adjetivos, y ellos debían escribir el nombre al lado del personaje correspondiente. *Yellow knights* lo han hecho bien y han avanzado a la casilla 44. *Blue knights* lo han hecho bien, han obtenido su tercer punto extra y han avanzado a la casilla 29. *Red knights* también lo han hecho bien y han obtenido el punto extra. *Purple knights* han escrito números en lugar de nombres y se han quedado sin el punto extra. *Green knights* han hecho 3 de 5 bien y no han obtenido el punto extra. *Orange knights* han hecho 3/5 y tampoco han conseguido el punto.
- **Lanza blue:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla 33. Tienen dos minutos para contar cuántas mochilas, chaquetas y gafas hay en clase, y nombrar algunos de sus colores. Les he dejado un papel y lápiz para que pudieran apuntar el número. El resultado correcto era “4 schoolbags/18 jackets/6 glasses”. *Blue knights* han hecho bien 4/16/4 y han dicho los colores correctamente. Como no ha sido perfecto, pero lo han hecho bastante bien, ni han retrocedido ni han avanzado; han permanecido en la casilla 33. *Red knights* han hecho bien 4/16/3 y han dicho los colores correctamente. Han conseguido su tercer punto extra y han avanzado a la casilla 22. *Purple knights* han hecho bien 4/16/5, pero no han nombrado los colores; se han quedado sin el punto extra. *Green knights* han hecho bien 4/14/4, pero no han nombrado los colores; se han quedado sin el punto extra. *Orange knights* han hecho bien 4/17/4, pero sólo han dicho los colores de las chaquetas y no han obtenido el punto. *Yellow knights* han hecho bien 4/16/6, pero sólo han dicho los colores de las mochilas y se han quedado sin el punto.
- **Lanza red:** No consiguen ningún punto y siguen en la casilla 22.
- **Lanza purple:** Consiguen 3 puntos y avanzan a la casilla 24. Tienen que dibujar 3 animales de granja y preparar su presentación oral con adjetivos en 2 minutos. Cada miembro debe decir una frase. *Purple knights* han dicho las 4 frases bien, aunque en dos ocasiones no han usado “a” para el singular (“a” fast rabbit; “a” fat sheep). Han conseguido avanzar una casilla, hasta la número 25. *Green knights* lo han hecho bien (han dibujado 4 animales) y han conseguido el punto extra (a delicious bird; a fat cow). *Orange knights* lo han hecho bien, han conseguido su tercer punto extra y han avanzado a la casilla 20. *Yellow knights* lo han hecho bien y han conseguido un punto. *Blue knights* no han conseguido el punto porque no han dibujado, sino que han escrito las frases. *Red knights* lo han hecho bien y han obtenido el punto extra. Se nos ha acabado el tiempo.
- Me interesa trabajar los adjetivos y repasar los animales de granja. Como en la sesión del juego se acabó el tiempo, he usado parte de la sesión dedicada al libro del día 27 de marzo a repasar los animales y a proponer, entre todos, adjetivos diversos. En la próxima sesión de *knights* harán la presentación oral.

2. Después de lanzar el grupo *purple*, un miembro del grupo *red* (que acababan de tirar sin conseguir ningún punto) ha dicho: “Que más da que tiren (las chapas) si luego no lo hacen bien y vuelven atrás”.

3. Pasando a limpio la prueba 33, me he dado cuenta que a lo mejor he sido un poco estricta puntuando. Debían contar mucho y además fijarse en los colores. A los dos grupos que han dicho algunos colores, *orange* y *yellow knights*, creo que debería haberles dado el punto extra. El comentario descrito en el punto 2 muestra que el juego les importa y puntuar también, aunque, en

esta ocasión, el grupo *purple* ha conseguido el avance porque lo han hecho bien. Me gusta cuando usan adjetivos originales, como “delicious, fast”.

### **6ºB- The castle adventure (29-3-12)**

No hemos podido hacer la sesión porque hoy había huelga general y no ha habido clases.

### **Vacaciones de Semana Santa (del 31 de marzo al 9 de abril)**

### **6ºB- The castle adventure 21 (12-4-12)**

#### **1. Desarrollo de la sesión:**

- El día 27 de marzo repasamos los animales de granja y posibles adjetivos. Hoy hemos empezado con la presentación oral de los mismos: Les he dejado dos minutos para repasarlo dentro de los grupos y he pedido voluntarios. *Orange knights* se han ofrecido voluntarios, lo han hecho bien y han obtenido un punto extra. *Blue* y *red knights* también lo han hecho bien y han obtenido el punto. *Red knights* sólo eran dos (una chica ya no está y faltaba un chico que es de EE). *Green knights* han conseguido el punto extra, aunque han tenido que ayudar a la chica que llegó a principios de marzo y ha vuelto a faltar el chico que tiene dolores de cabeza. *Purple knights* lo han hecho bien, han conseguido su tercer punto extra y han avanzado a la casilla 26. Hoy ha faltado un alumno de este grupo. *Yellow knights* lo han hecho bien, han conseguido su tercer punto extra y han avanzado a la casilla 45.
- **Lanza green:** Consiguen 3 puntos y avanzan a la casilla 33. Es la segunda vez que caen en ella. Tienen dos minutos para pensar todas las frases posibles sobre los dibujos que aparecen en el tablero de juego usando adjetivos y la estructura *There is/are*. Les he facilitado una hoja de papel y un lápiz para que las puedan apuntar. Luego las han leído. *Green knights* han preparado 5 frases correctas y han avanzado a la casilla 34. *Orange knights* también han dicho 5 frases correctamente y han obtenido el punto extra. *Yellow knights* han preparada 8 frases correctamente y han conseguido el punto extra. *Blue knights* han preparado 6 frases, pero sólo 3 con adjetivo y no han obtenido el punto. *Red knights* han preparado 13 frases, pero ninguna de ellas contenía adjetivos y no han obtenido el punto extra. *Purple knights* han hecho 7 frases pero no llevaban adjetivo y no han conseguido el punto extra.

**2.** Cuando he subido a buscar la fila, dos alumnos han hecho comentarios. Un chico, al verme, ha dicho: “*Bé, toca agents!*” y una chica, al verme, ha dicho: “*Bé, anglès!*”. Cuando los *orange knights* se han ofrecido voluntarios, uno de sus miembros ha preguntado si les daba un *extra point* por ser voluntarios; les he dicho que no. Una chica del grupo *red* se ha cambiado de escuela y ya no estará más con nosotros. Este grupo se ha quedado con tres miembros. Hoy llueve; estaban un poco movidos, pero la sesión ha ido bien. El chico de los dolores de cabeza ha faltado desde febrero a 8 sesiones de inglés, 5 de las cuales pertenecen al juego. La chica que se incorporó al juego el 1 de marzo tiene una situación familiar complicada y su nivel de inglés es muy muy bajo. He tenido que improvisar la prueba 33 porque en mi programación sólo tenía una prueba preparada para esta casilla y era la segunda vez que caían en ella.

**3.** La madre me ha manifestado que el hecho de tener algún tipo de examen le está afectando mucho y la propia tensión le genera los dolores de cabeza. Hemos tenido esta conversación fuera del recinto escolar, ya que me la suelo encontrar en un pabellón donde su hijo y el mío hacen una actividad extra-escolar. He estado revisando las pruebas que han hecho los *green knights* previas a la falta de asistencia del chico y no encuentro relación. Sólo hoy tenían que traer preparada una presentación oral, pero como en el juego suelen hacer presentaciones orales, he querido analizarlo. Sus faltas de asistencia coinciden en ocasiones con pruebas en otras asignaturas, pero no siempre. A partir de ahora lo tendré en cuenta para no forzarlo, dejarle más espacio e intentar ayudarlo. Es

complicado atender a una alumna que llega a la escuela prácticamente el último trimestre, con un nivel muy bajo y problemas familiares. Mis prioridades van a ser que se sienta bien en clase, que los compañeros la ayuden e intentar que aprenda alguna cosa. No me gusta improvisar y por eso parte de la prueba es escrita y leída; tendré que revisarla.

### 6ºB- The castle adventure (19-4-12)

Hoy no hemos hecho clase porque Ciclo Superior ha hecho una salida al *Poble Espanyol*.

### 6ºB- The castle adventure 22 (26-4-12)

#### 1. Desarrollo de la sesión:

- **Lanza orange:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla 24. Es la segunda vez que caen en esta casilla. Primero hemos repasado entre todos los 10 nombres de los animales de granja y he colocado las imágenes en la pizarra. En dos minutos, debían preparar la presentación oral de todos los animales incluyendo un adjetivo y sin errores. *Orange knights* lo han hecho bien y han avanzado a la casilla 25. *Yellow* y *blue knights* lo han hecho bien y han obtenido un punto extra. *Red knights* lo han hecho bien, han obtenido su tercer punto y han avanzado a la casilla 23. *Purple knights* lo han hecho bien y han conseguido el punto. *Green knights* lo han hecho bien, han obtenido el tercer punto y han avanzado a la casilla 35.
- **Lanza yellow:** No consiguen ningún punto y siguen en la casilla 45.
- **Lanza blue:** No consiguen ningún punto y siguen en la casilla 33.
- **Lanza red:** No consiguen ningún punto y siguen en la casilla 23.
- **Lanza purple:** No consiguen ningún punto y siguen en la casilla 26.
- **Lanza green:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla 39. Tienen que dibujar 4 insectos en dos minutos y preparar la presentación oral incluyendo un adjetivo. *Green knights* han hecho 3 bien. No recordaban *worm*. Han retrocedido las 4 casillas avanzadas, hasta la 35. *Orange knights* han hecho 4 frases correctas, pero habían incluido *spider* y no es un insecto. No han obtenido el punto extra. *Yellow knights* han hecho 4 frases correctas, pero habían incluido *snail* y no es un insecto. No han obtenido el punto extra. *Blue knights* han hecho 4 frases, pero habían incluido *spider* y no es un insecto. También han cometido un error: *Butterfly is* (en lugar de *has*) *many colors*. No han obtenido el punto extra. *Purple knights* han dicho 3 frases correctas y otra la han hecho con una acción. Se lo he hecho repetir incluyendo un adjetivo por frase, pero seguían sin saber uno de los nombres y han incluido *snail* y no es un insecto. No han obtenido el punto extra. *Red knights* han dicho las 4 frases correctamente, pero han escrito el nombre de los insectos (no sólo los han dibujado) y no han obtenido el punto extra.

2. La chica que vino nueva a principios de marzo, AM, no ha preparado ninguna frase de la presentación oral de los animales de granja y los miembros de su grupo tampoco se han molestado en ayudarla. Después del incidente, he hablado con el grupo y les he pedido a todos colaboración.

3. Me duele cuando alguien no participa de la clase y sus compañeros no hacen nada para integrarla. Me sigue molestando que tantos grupos lancen y no consigan ningún punto. Además, el grupo que finalmente ha conseguido puntuar no ha hecho bien la prueba y ha tenido que retroceder, y el resto de grupos no han conseguido el punto extra. ¡Frustrante!

### 6ºB- The castle adventure 23 (3-5-12)

#### 1. Desarrollo de la sesión:

- **Lanza orange:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla 29. He colocado las imágenes de las 10 frutas en la pizarra. En dos minutos, debían preparar la presentación oral de las 10

frutas usando diferentes adjetivos y sin errores. *Orange knights* han dicho bien 7 y han usado poca variedad de adjetivos; han retrocedido a la casilla 25. *Yellow knights* lo han hecho perfecto, han conseguido su tercer punto extra y han avanzado a la casilla 46. *Blue knights* sólo han cometido un pequeño error (*green peans* en lugar de *peas*), han conseguido su tercer punto extra y han avanzado a la casilla 34. *Red* y *purple knights* han cometido el mismo error que el grupo *blue* y han conseguido el punto extra. *Green knights* lo han hecho bien y han conseguido el punto extra.

- **Lanza yellow:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla 50. Les he dado una cartulina DIN A4 por grupo en la que debían dibujar una scary mask usando alguna forma y sabiendo que deberían hacer la presentación oral. Se ha acabado la sesión y no han tenido tiempo de acabar sus máscaras. Seguiremos en la próxima sesión.

2. El chico de EE del grupo red, CT, ha faltado hoy. Tres grupos han cometido el mismo error: *peans* por *peas*. Supongo que se han confundido entre *beans* y *peas* y al hacerlo un grupo mal, los otros dos lo han copiado. Yo no he dicho los resultados hasta el final para no dar ventaja a unos grupos sobre otros.

3. Hoy he tenido la sensación de avanzar poco: Las presentaciones orales han sido largas porque todos los grupos tenían que decir las 10 frutas y ni siquiera han acabado la máscara.

### 6ºB- The castle adventure (10-5-12)

No ha habido sesión porque los alumnos de Ciclo Superior están de colonias.

### 6ºB- The castle adventure 24 (17-5-12)

1. Desarrollo de la sesión:

- Les he dejado 5 minutos para acabar rápidamente las máscaras y prepararse la presentación oral. *Yellow knights* lo han hecho bien y, como era su turno, han avanzado una casilla, hasta la 51. Los miembros de *blue knights* no han sido muy originales con la máscara; han copiado la del personaje malo de la película *Scary movie*. La presentación oral la han hecho bien y han conseguido un punto extra. *Red knights* sólo eran dos; faltaba CT (ver punto 2). La máscara realizada no tenía una forma concreta y contenía pocas cosas (ojos, nariz y boca) y no han podido hacer una presentación oral adecuada. No han obtenido el punto. *Purple knights* han hecho una máscara parecida a una rana diabólica y su presentación oral ha sido correcta. Han obtenido su tercer punto y han avanzado hasta la casilla 27. *Green knights* no han terminado la máscara y la presentación oral no ha sido suficiente. Por ejemplo, no han dicho ni una sola vez *it* en la frase *It has got...* No han obtenido el punto extra. *Orange knights* lo han hecho bien, han obtenido su tercer punto extra y han avanzado a la casilla 26.
- **Lanza blue:** No consiguen ningún punto y continúan en la casilla 34.
- **Lanza red:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla 27. Es la segunda vez que caen en esta casilla. Un miembro del grupo debe sentarse en una silla y los miembros de otro grupo tienen que hacerlo reír. El/La que esté sentado/a debe mirarlos a los ojos y no reírse durante 25 segundos. He aumentado el tiempo en 5 segundos respecto la primera vez y la persona que se sienta en la silla debe ser diferente a la de la vez anterior. El chico de *red knights* no se ha reído y han avanzado a la casilla 28. El chico de *purple knights* lo ha hecho bien y su grupo ha conseguido un punto extra. El chico de *green knights* se ha reído a los 18 segundos y no han obtenido el punto extra. El chico de *orange knights* no se ha reído y han obtenido el punto. El chico de *yellow knights* se ha reído a los 20 segundos y no han obtenido el punto extra. El chico de *blue knights* no se ha reído y ha conseguido el punto extra.

2. Entre presentaciones orales, después de cada grupo, hemos tenido que parar y esperar a que hubiera silencio. La semana pasada estuvieron de colonias y han vuelto muy charlatanes. CT ha



vuelto a faltar hoy. Desde que hemos vuelto de semana santa ha faltado a tres de las cuatro sesiones que hemos tenido de *agents*. Al resto de sesiones de inglés no ha faltado. Es un niño muy tímido, muy infantil y con graves problemas de aprendizaje. No sé si sus faltas de asistencia se deben al juego o a otras causas, porque siempre falta a la escuela el mismo día. Es curioso que en la prueba de no reírse sólo han participado chicos; la vez anterior fue al 50%.

3. Me molesta tener que parar y esperar a que haya silencio, pero tengo que hacerlo porque debe haber silencio cuando exponen los compañeros.

### 6ºB- The castle adventure 25 (24-5-12)

#### 1. Desarrollo de la sesión:

- Hemos empezado la sesión 10 minutos tarde (ver incidencias).
- **Lanza purple:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla 31. Es la segunda vez que caen en esta casilla. Yo hago una acción y ellos piensan una frase en pasado con ella. He dejado que apuntaran las cuatro frases para hacer después la presentación oral. *Purple knights* han dicho bien las acciones pero en todas las frases han dicho “*Imma's*” (*Imma's listened to music*). Ni han avanzado ni han retrocedido. *Green knights* lo han hecho bien y han conseguido el punto extra. *Orange knights* no han obtenido el punto porque sólo han dicho correctamente un verbo en pasado. *Yellow knights* lo han hecho bien y han conseguido el punto. *Blue knights* no han conseguido el punto porque, aunque los verbos en pasado eran correctos, han dicho “*She's*” (*She's listened to popmusic*) en todas las frases. *Red knights* no han conseguido el punto porque, aunque los verbos en pasado estaban bien, han dicho “*I'm*”; ni la persona ni el tiempo verbal completo eran correctos.
- **Lanza green:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla 39. Es la segunda vez que caen en esta casilla. En dos minutos, tienen que pensar una adivinanza en la cual la respuesta sea un insecto. Luego la dirán al resto de compañeros y estos tienen que adivinarlo. Han escrito las adivinanzas en dos minutos y las dirán en la próxima sesión porque ya no tenemos más tiempo.

2. He dedicado los 10 primeros minutos a explicar un ejercicio del libro que había corregido individualmente y no lo habían entendido correctamente. Los miembros de *green knights* han ayudado a AM, la chica que se incorporó en marzo y que presenta dificultades de aprendizaje. *Yellow knights* han usado expresiones de tiempo (*last weekend, last morning, last night, last week*), una distinta para cada frase de la prueba número 31. Han estado muy charlatanes toda la sesión y hemos tenido que parar en múltiples ocasiones.

3. Me duele usar tiempo del juego para explicar otras cosas, pero a veces el tiempo apremia y esta semana ya hemos perdido una sesión de libro porque el martes 22 hubo huelga. Me ha gustado mucho que los miembros de su grupo hayan ayudado a AM. Me gusta cuando hacen frases e incluyen más complementos, como hoy con los de tiempo. Hoy no estoy muy contenta con el ritmo de la sesión: entre los 10 minutos que he usado yo para explicar algo del libro y las numerosas pausas que hemos tenido que hacer para esperar silencio tengo la sensación de haber hecho poco.

### 6ºB- The castle adventure 26 (31-5-12)

#### 1. Desarrollo de la sesión:

- Hemos empezado leyendo las adivinanzas que escribieron en la sesión anterior (ver incidencias). *Green knights: It has got two wings / It eat(s) blood of other animals / It has got 6 legs / (It) Is horrible (Mosquito)*. Lo han hecho bien y han avanzado a la casilla 40. *Orange knights: It has got 4 (6) legs / It has got 2 flays (wings) / It has got many colours / It has got 2 “antenas” (antennae) / What is it? (Butterfly)*. No consiguen el punto extra por los errores cometidos, especialmente por el hecho de que todos los insectos tienen 6 patas.

*Yellow knights: It has got many colors / It can fly / It's small / It's an insect (Butterfly)*. La adivinanza es correcta y consiguen el punto extra. *Blue knights: It (This) insect has got two colors black and brown / It has got six legs / It has got one head / It has got two eyes / It has got two hands / What is it? (Beetle)*. Han conseguido su tercer punto y han avanzado a la casilla 35. *Red knights: It has got 8 legs / It has got 6 eyes / There (It) is small / There are many in the forest or jungle (Spider)*. La araña no es un insecto y no consiguen el punto. *Purple knights: It has got (It's) small / It has got (It's) long / It lives in the floor (ground) It was got eating (It eats) plants (Worm)*. No consiguen el punto porque ni es un insecto ni las frases son correctas.

- **Lanza orange:** No consiguen ningún punto y continúan en la casilla 26.
- **Lanza yellow:** No consiguen ningún punto y continúan en la casilla 51.
- **Lanza blue:** No consiguen ningún punto y continúan en la casilla 35.
- **Lanza red:** No consiguen ningún punto y continúan en la casilla 28.
- **Lanza purple:** Consiguen 4 puntos y avanzan a la casilla 35. Tienen que pasarse una pelota todos los miembros del grupo sujetándola con el cuello y la barbilla y con las manos en la espalda; tienen dos intentos. *Purple knights* lo han conseguido en el segundo intento y avanzan a la casilla 36. *Green knights* han repetido la primera porque se la han pasado sin tener las manos en la espalda; en el segundo intento se ha caído y no han obtenido el punto. *Orange knights* han conseguido el punto en el segundo intento. No lo han conseguido en el primero porque una chica se ha negado a coger la pelota de un chico; en el segundo intento se han cambiado de posición y ha empezado ella. *Yellow knights* han conseguido el punto en su primer intento; era su tercer punto y han avanzado a la casilla 52. *Blue knights* lo han hecho bien y han conseguido el punto extra. *Red knights* sólo eran tres y uno ha repetido; lo han hecho bien y han obtenido el punto extra.
- **Lanza green:** No consiguen ningún punto y siguen en la casilla 40.
- **Lanza orange:** Consiguen 6 puntos y avanzan a la casilla 32. En dos minutos, tienen que pensar 4 frases sobre lo que hacen en el tiempo libre siguiendo la estructura S+V+OD+CC. Se las he dejado escribir. Las leerán el próximo día porque se ha acabado la sesión.

2. Hoy yo estaba bastante mal por un problema familiar. Al principio de la clase hemos hablado sobre el comportamiento del otro día y, finalmente, les he dejado decir las adivinanzas.

3. No me ha gustado cuando los grupos *red* y *purple* han hecho una adivinanza sobre animales que no son insectos: hemos trabajado varias veces con insectos y ya deberían saber que estos animales tienen siempre 6 patas. No me gusta cuando varios grupos lanzan las chapas y no consiguen puntuar: es frustrante para ellos y perdemos tiempo. Me da rabia cuando tienen estas tonterías de no coger una pelota porque se la da alguien que no le cae bien; con este juego también intento fomentar el trabajo en grupo y la relación entre compañeros, aunque no sean amigos.

### 6ºB- The castle adventure 27 (6-6-12)

La sesión ha sido de 10 a 11h. Hoy les he grabado. Han tenido 10 minutos para preparar la presentación oral de *The crazy school*. Al final de la clase, me he dado cuenta que no estaban sentados como *knights*, pero ya los había grabado.

### 6ºB- The castle adventure 28 (7-6-12)

#### 1. Desarrollo de la sesión:

- Hemos empezado diciendo las frases que escribieron en la última sesión sobre el tiempo libre. *Orange knights* han construido mal las frases y no han dicho el día (*I watching TV*); han retrocedido 6 casillas, hasta la número 26. *Yellow knights* lo han hecho bien (*I watch TV every Wednesday*) y han obtenido un punto extra. *Blue knights* han usado el *present*

*continuous (I'm watching TV every day)* y no han obtenido el punto extra. *Red knights* también han usado el *present continuous (I'm playing basketball on Monday, Wednesday and Friday)* y no han conseguido el punto. *Purple knights* han conseguido el punto aunque han usado *in* en lugar de *on* delante de los días de la semana. *Green knights* lo han hecho bien (*I speak English in my free time*), han conseguido su tercer punto extra y han avanzado a la casilla 41. Al finalizar las presentaciones orales, he aprovechado para recordar que se usa el *present simple* para acciones que hacemos cada semana y el *present continuous* para acciones que estamos realizando en este momento.

- **Lanza yellow:** Consiguen 7 puntos y avanzan a la casilla 59. Como es la última casilla y me interesa que todos los grupos busquen el tesoro a la vez, hemos hecho la prueba correspondiente a la casilla 58. Les he dicho que el castillo tienen muchas habitaciones y tienen que decir el número exacto a través de un acertijo (*Five snakes, four birds, three cats, one spider. How many legs have you got?*). La respuesta era 28 patas = 28 habitaciones. *Yellow knights* lo han hecho bien y han avanzado una casilla, es decir, han entrado en el castillo. *Blue knights* no han contado los gatos y el resultado ha sido de 18; no han conseguido el punto extra. *Red knights* han dicho 38 (han contado las serpientes) y no han conseguido el punto. *Purple knights* han dicho 26 (han contado como si las arañas tuvieran 6 patas) y no han conseguido el punto. *Green knights* han dicho 28 y han obtenido el punto extra. *Orange knights* han dicho 29 (han tenido un problema con los pájaros) y no han conseguido el punto.
- **Lanza blue:** Consiguen puntos y avanzan a la casilla 39. Es la tercera vez que caen en esta casilla. Uno de cada grupo ha ido hasta el tablero de juego y en 30 segundos tenía que contar cuantas ventanas había en el castillo y decírselo a sus compañeros. El resultado era 28. Ningún grupo ha dicho el resultado correcto. Como ya era la última prueba, les he dado una segunda oportunidad de conseguir un punto extra. Tenían que contar del 28 al 0 en el menor tiempo posible. Los tres grupos con menor tiempo, obtienen el punto extra. *Orange knights* lo han dicho en 24 segundos, han obtenido su tercer punto extra y han avanzado a la casilla 27. *Blue knights* lo han dicho en 29 segundos y han avanzado a la casilla 40. *Yellow knights* lo han dicho en 30 segundos y han conseguido un punto extra. Los otros tres grupos no han conseguido el punto: *Red knights*: 31 segundos; *Purple knights*: 37 segundos; *Green knights*: 57 segundos.

2. Cuando el grupo *yellow* ha caído en la última casilla, he tenido que improvisar porque tenía preparado el juego final para todos los grupos en la última sesión, la de la semana próxima. Cuando ningún grupo ha hecho bien la prueba correspondiente a la casilla 39, también he tenido que improvisar para darles una segunda oportunidad ya que era la última ocasión en la que podían conseguir puntos.

3. No me gusta improvisar, pero me alegro de tener facilidad en hacerlo porque el tiempo de reacción en estos casos es breve y los alumnos tienen que hacer algo para que no se distraigan.

### 6ºB- The castle adventure 29 (13-6-12)

Como me equivoqué al grabarlos porque no estaban sentados en los grupos del juego, hoy hemos repetido la grabación en la sesión de 10 a 11h. Los he sentado como *knights* y han tenido 4 minutos para preparar la presentación oral de *The crazy school*.

### 6ºB- The castle adventure 30 (14-6-12)

1. Desarrollo de la sesión:

- Hoy es el último día del juego y han hecho una gincana llamada *Treasure Hunt*. Está explicada en la última casilla del juego. He dado la primera pista a cada grupo siguiendo el

orden en el que han finalizado el juego, es decir, el grupo que ha quedado en primera posición empieza el primero cosa que le da una ligera ventaja y así sucesivamente. El orden ha sido: *Yellow* (dentro del castillo), *green* (#41), *blue* (#40), *purple* (#36), *red* (#28) y *orange* (#27). Dos grupos han resuelto el puzzle a la vez, *yellow* y *blue knights*, y han encontrado el tesoro, unos bates rellenos de pica-pica que han repartido entre todos los alumnos. He felicitado a todos por el trabajo realizado a lo largo del curso escolar y les he regalado una bolsita con grajeas de chocolate a cada uno.

2. Como tenemos jornada intensiva, esta sesión se ha visto modificada y la hemos realizado en un horario diferente al habitual, de 12:15 a 13h. La sesión sólo ha durado 30 minutos porque el tutor me ha pedido 15 minutos para hablar con ellos, ya que mañana van al Tibidabo y hoy no tenía ninguna sesión con ellos.

3. La sesión ha ido bien aunque un poco estresante porque debíamos acabar todo en 30 minutos. ¡Lo hemos conseguido!

### **6ºB- The castle adventure 31 (19-6-12)**

En la sesión que he tenido con ellos de 12:15 a 13h han contestado los cuestionarios sobre el juego. Les he dicho que podían hacerlo de manera anónima.



## **Anexo 2: Transcripción de las grabaciones**



## INTRODUCCIÓN

A continuación se encuentran las transcripciones de las grabaciones realizadas a principio y final de curso de las cuatro clases analizadas: 5ºA, 5ºB, 6ºA y 6ºB. Primero están las grabaciones de octubre y seguidamente las de junio de cada clase, siempre siguiendo el orden de intervención de los diferentes grupos. En el caso de 6ºA hay dos transcripciones en junio ya que los grabé dos veces, una como los grupos erróneos de octubre y la otra según los grupos del juego. El resto de grupos los grabé según los grupos usados en el “*Agent’s game*” o en “*The castle adventure*”.

### Transcripciones de las grabaciones de octubre de 2011 de 5ºA

Las presentaciones orales y correspondientes grabaciones de inicio de esta clase tuvieron lugar el viernes 21 de octubre en la sesión de 9 a 10h.

#### *Rectangle group*

PJ señala a GJ; CM también lo señala para que empiece él. GJ está todo el rato con las manos en los bolsillos.

GJ (4 segundos): Rabbit is (ininteligible) *put it on? brown?*

Teacher: Yes, you have to point, G. (Mientras yo hablo, PJ lo hace y CM se lo traduce “señalar”).

GJ (14 segundos): Rabbit... is

Teacher: G, you have to point with your finger, point.

Dos miembros del grupo susurran entre ellos. Deciden que siga hablando otro compañero.

CM (4’): Orange colour orange.

T: Yeah (La maestra le hace una señal y entonces señala el objeto).

NL (11’): The pen... the pen is hand, is in the hand. (Cuando se da cuenta de que la maestra empieza a hablar, señala el objeto).

T: You need to point when you are talking, OK? Repeat it, please.

NL (4’): The pen is in the hand.

A partir de aquí, todos señalan el objeto mientras hablan.

PJ (3’): The horse it's behind the window.

GJ (14’): Rabbit... (PJ asiente con la cabeza. GJ no sabe seguir y PJ lo ayuda, se lo dice en voz baja) next to the ??? (PJ le dice *ball* en voz baja y él lo repite) ball.

CM (17’): Mmmmm, the ban, *banana?*... in the... the schoolbag.

NL (12’): The dog is... behind thee... (se oye como alguien lo dice en voz baja) the chair.

PJ (5’): The clock it's on thee calendar.



Debe hablar GJ, pero permanece en silencio 16". Tiene un brazo cruzado encima del estómago y la otra mano en la boca y se acaba mordiendo las uñas.

T: Come on, you cannot be in silence.

PJ (7"): The project it's on (pone las manos en *on*, con la estrategia que les he enseñado: la mano extendida encima del puño cerrado) theee table.

NL (15"): The cat is on theee... theee... the table.

GJ se deja de morder las uñas y se pone las manos en los bolsillos. Hay un silencio de 18 segundos. Al final del silencio las dos chicas susurran entre ellas y en ese momento empieza CM a hablar.

CM (3"): The boy... and the schoolbag.

NL (7"): The duck [duk] is in front of the apple.

Silencio de 6 segundos.

PJ (11"): Theee rubber it's in front of theee pencil case.

Silencio de 14 segundos. CM señala un objeto y NL niega con la cabeza. Susurran algo entre CM y PJ.

NL (8"): The colour is in the chair, (niega con la cabeza) the...

CM le susurra que señale y ella lo hace.

CM(10"): The coconut it's... in front of... the colour [kolour].

T: Can you repeat? I couldn't hear you. You have to speak louder and you have to stop moving, please (se lo digo a alguien sentado cerca de la cámara que hace ruido con la mesa y la silla porque no para de moverse).

CM (6"): The coconut it's in front of a colour [kolour].

Silencio de 12 segundos.

T: Did? OK, thank you.

Los compañeros aplauden.

### ***Triangle group***

AA no asistió a clase el día de la grabación y no pudo realizarla.

BI le ha dicho a JX que empezara y él ha preguntado "¿Yo?". Miraba al dibujo pero no decía nada. Yo le he dicho que dijera los colores.

T: Say the colours that you know, Y.

Después de 16 segundos de silencio, otro chico del grupo ha empezado a hablar.

AB(4"): The calendar is under the clock.

Silencio de 7 segundos.

BI(22): The pencil case (pausa de 4 segundos, con la mirada busca a AB y, como no recibe respuesta, hace el juego de manos para decir la preposición correcta) on the... is...the pencil case is on... (creo que AB le susurra la respuesta) the desk.

Los compañeros le dicen a JX que le toca a él. Él señala algo en el dibujo pero no dice nada durante 5 segundos y yo le pregunto:

T: J, can you say colours?

BI le señala los colores del dibujo, pero él sigue en silencio.

T: The colours... Yellow...

Después de un silencio de 19 segundos, AB empieza a hablar.

AB(5''): The sharpener is on... is on the desk.

BI(3''): The orange is on the desk.

AB(2''): The bin is next to... the desk.

BI(3''): The mouse is (hace el movimiento de las preposiciones con las manos y mira a AB) under... the bin.

BI intenta que JX diga algo, pero no sabe que decir. Después de 10'', habla AB.

AB(11''): The horse is under... is... is behind the window.

Silencio de 5 segundos.

BI(4''): The rubber (mira a AB) it's on the desk.

Silencio de 3 segundos.

AB(3''): The pen is on the desk.

Silencio de 10 segundos.

AB(1''): The door is open.

Silencio de 14 segundos. BI mira a AB.

AB(3''): The chair is... under the desk.

Silencio de 6 segundos.

BI(9''): The dog... it's under... the... the *port*?? (No entiendo la última palabra. Creo que se la ha susurrado AB. Me mira a mí con cara de interrogación. Yo le señalo con el dedo y él repite la frase señalando el dibujo). The dog it's under... the port (imagino que el compañero le susurra *board* y él repite lo que entiende).

AB y BI le dicen a JX que diga algo y le señalan posibles objetos en el dibujo. Él sigue en silencio durante 14 segundos y yo les digo que sigan ellos y que yo ya hablaré con JX.

AB(4''): The orange is next to the strawberries.

Silencio de 7 segundos.

BI(25''): The banana is on... (señala el dibujo) the banana is on... is on the... in... the banana is in... (mira a AB y creo que él le dice la respuesta. BI repite lo que entiende) the *both??* (no entiendo bien la palabra) school.

AB(6''): The chicken... is in front of... the boy.

Los tres miran y señalan el dibujo durante 11 segundos; finalmente habla uno de ellos.

AB(2''): The books are green.

T: OK, thank you.

Los compañeros aplauden.

### ***Diamond group***

PS estaba afónica el día de la grabación.

CL(3''): Theeee books... (mira a la cámara) in... the cupboard.

MM(8''): The horse is in... (No oigo si dice algo más; habla muy flojo)

TG(2''): The pencil case is open.

T: Can you speak louder because there is a lot of noise and I cannot hear you.

PS(3''): The pencil case it's on the table.

CL(4''): The ruler [raler] it's on the desk.

Pausa de 5 segundos.

MM(5''): The bananas... it's... on the schoolbag. (Habla muy flojo)

T: Yeah, M repeat it, louder and looking at the camera. I cannot hear you

MM(5''): The bananas... is on the schoolbag.

PS(2''): The window it's open.

CL(4''): The strawberries is next to the orange.

Silencio de 7 segundos.

TG(7''): The book is... the books is in, on the table.

MM(5''): The chair... is next to the table.

CL(3''): The exercise book in on, on the table.

PS(4''): The books it's on the *text* (Dice *text* en lugar de *desk*)

MM(3''): The door is open. (Habla muy flojo y no señala)

T: Yes, please, you have to point and speak louder. Repeat, please.

MM(2''): The door is open. (Mirando a la cámara).

T: Yeah, and you have to point. (Y lo señala).

TG(3''): The calendar is on the clock.

CL(4''): The boy... it's... in the classroom.

PS(4''): The sharpener... it's on the table.

MM(7''): The ruler... it's... in, on the desk.

TG(3''): The ?? (no entiendo que dice aunque señala al conejo) is on the floor.

Silencio de 5''.

CL(4''): The dog is... under the *braveboard*?? (Se refiere a *whiteboard*).

Silencio de 7 segundos.

MM(5''): The chicken... it's... on [an] the floor.

Silencio de 3 segundos.

PS(5''): Rubber [ruber]... it's on the table.

Silencio de 10 segundos.

TG(3''): The book is in the cup [kap], cupboard [keipbo:d]

Silencio de 5 segundos.

CL(6''): The *gorilla* (cuesta entender lo que dice) family... it's on the table.

Silencio de 10 segundos. Les he preguntado "That's it?", PS ha asentido con la cabeza, pero TG ha dicho otra frase.

TG(5''): The sun is next to... theee... windows.

Silencio de 9 segundos.

CL(2''): The boy next to the rabbit.

PS(4''): Sheeee... T-shirt is purple.

Silencio de 10 segundos.

MM(7''): The colours is... in theee... pencil case.

PS(3''): Pencil case is, it's blue.

CL(3''): The exercise book is next to the pencil.

Asienten con la cabeza que han acabado y los compañeros aplauden.

### ***Star group***

MI(8''): There is a pencil. There are two rubbers [rubers], rulers.

GG(5''): There are two bags. There are... tomato. (No señala la segunda frase).

NG(6''): There is a clock. There are many animals.

AT(4''): There are eleven books. There are two childrens. (Dice muy flojo ambas frases, especialmente la segunda).

T: Eeh, repeat?

AT(2''): There are two childrens.

NG(2''): The window is open [open].

Silencio de 7 segundos.

AT(7''): Thereeee thereeee... there are aaa jai! There is a cupboard. (Habla muy flojo)

T: Stop. A, you have to speak vocalizing. I cannot understand you. Repeat it, please.

AT(2''): There are aaa a cupboard [Kardbo:rd]. (Habla flojo de nuevo)

T: Louder.

AT(2''): There is a cupboard [keibo:rd].

NG(1''): The door is open.

GG(2''): There are orange.

MI(6''): The "calendari"... is... is under the clock.

NG(2''): There is a board.

Silencio de 8 segundos.

AT(2''): There is a strawberries.

MI(5''): The ru [ru], the rubber [ruber] is o, is on the table.

GG(1''): There are... pen.

NG(3''): There are... two chairs [cheirs] chairs.

AT(3''): The pencil case [kei]... is on the table.

Silencio de 4 segundos.

NG(2''): There are... bananas.

GG(3''): There are... sharpener.

MI(6''): The cat... is on... the... the table. (Dice *table* porque supongo que desconoce *cupboard*).

NG(4''): The horse is... behind... the window.

GG(2''): There are... dog.

AT(2''): There are four desk.

Silencio de 9 segundos.

NG(2''): There is... a rabbit.

GG(5''): Thereee there... are eeee colour.

AT(2''): There is a mouse [mos].

MI(6''): The orange [orange], the orange... is on the, on on the table.

GG(2''): There are... sunny.

Silencio de 6 segundos.

GG(4''): There are... door. (Pausa de 2 segundos) There is... door.

AT(2''): There is a pen.

Silencio de 7 segundos.

AT(2''): There are colours.

NG(3''): There is a... gorilla's family [famili].

Silencio de 6 segundos.

GG(4''): There... there is... table.

Después de 11 segundos de silencio, les he preguntado si ya estaban y han asentido. Los compañeros han aplaudido.

### ***Circle group***

AG(5''): The clock it's... on, on the *calendari*. (Lo dice muy flojo)

MB(5''): Mmm Window... in open.

HC(4''): Behind the window it's a horse.

AM(3''): On the table it's two cookies. (Lo dice mirando a la cámara y sin señalar. Le hago una señal y lo señala. Hay dibujadas dos patatas, pero a él le han parecido galletas)

AG(3''): On the table are a pencil case.

MB(4''): On [an] the table... one ruler [ruler].

HC(3''): On the table... it's a duck.

AM(2''): On the table... it's orange.

Silencio de 4 segundos. Todos miran a AG.

AG(4''): At the table... are... two tomatoes. (Habla muy flojo)

MB(3''): The *orch*??? (no entiendo lo que dice pero se refiere a la puerta) it's in...open.

HC(2''): It's... it's a dog.

Silencio de 7 segundos. Me miran, se miran entre ellos y miran al dibujo.

AM(3''): Behind the winder... (en lugar de *window*) it's sunny. (No lo señala; HC le da un golpe con el codo para que lo haga y lo hace).

AG(3''): In the crazy school *are going* (creo que dice esto porque habla flojo y hay un ruido) two animals. (Lo dice muy flojo)

MB(4''): (Toma aire) On [an] the table...eee three colours.

Silencio de 3 segundos.

HC(3''): On the table it's a orange.

AM(3''): On the table it's pen, pencil sharpener.

AG(4''): On the table are... gorilla's family. (Habla muy flojo)

MB(2''): On [an] a table is a rubber.

HC(5''): Under... the table... it's a mouse.

Silencio de 27 segundos. HC va susurrando a AM.

T: Anything else?

Hablan dos a la vez.

AM: Next to...

AG(3''): The cat is on the cupboard. (Lo dice muy flojo)

MB(4''): The... rubber (se refiere a *rabbit*)... is on a floor.

Silencio de 8 segundos.

HC(3''): The rubber... it's... on... the table.

AM(4''): Next to the body... it's... rabbit.

Silencio de 4 segundos.

AG(8''): On the floor... are... (pausa de 5 segundos) a mouse.

MB(4''): (Coge aire) On the table... it's a one pen.

Silencio de 15 segundos. HC busca algo en el dibujo; MB le señala un elemento.

HC(3''): On... the door... it's a bird.

AM(7''): Next to the table (cambia lo que estaba señalando), next to the table it's... sheep [sheep].

AG(2''): The door... are... open.

MB(9''): (Coge aire) eee (pausa de 5 segundos) on [an] a table is a two tomatoes.

Silencio de 10 segundos.

HC(5''): The cat it's... on... the table.

AM(2''): On the table it's paper.

AG(6''): On the table are two orange and two sss (coge aire) two strawberries.

MB(4''): Calendar... it's... under... the clock.

HC(2''): It's... a board.

Silencio de 15 segundos. Se miran y susurran entre ellos.

AG(2''): The dog are on the floor.

Después de 20 segundos de silencio, les digo que el tiempo se ha acabado, les doy las gracias y los compañeros aplauden.

### ***Square group***

JM(7''): In class is in the night and... (SO le da un golpe con el codo, JM mira el dibujo, pero se queda en silencio)

YG(4''): Thee ruler... it's... on the table.

FG(4''): The rubber... next to... the triangle ruler [ralə:].

SO(4''): Thee... in the pencil case... are... two colours.

JM(2''): It's [liis]... half past two. (En verdad es *one*)

Silencio de 5 segundos.

YG(6''): Eeee... It's... it's... the door is open [open]. (No sabe que decir y cambia la frase).

FG(3''): It's... eight [eiʒ] ... fruits. (Lo dice mirando a la cámara)

Silencio de 7 segundos. SO busca en el dibujo. FG y YG susurran entre ellos.

SO(3''): Theee... schoolbag... is... pink.

Silencio de 9 segundos.

SO(5''): The project... of gorilla's family... is... on the table.

Silencio de 3 segundos.

FG(2''): The windows... is... open.

Silencio de 10 segundos.

SO(2''): The book... is... open.

Silencio de 25 segundos. Todos miran el dibujo, excepto JM que mira a la cámara.

SO(4''): The orange... is next to... the strawberries.

Silencio de 11 segundos.

FG(2''): The pen... is... blue.

Silencio de 11 segundos.

FG(3''): The pencil sharpener... it's... on the table.

Silencio de 12 segundos.

SO(3''): It's five... book... on the table.

Digo los nombres de YG y JM, para que participen, pero vuelve a haber un silencio de 15 segundos.

SO(2''): (Hace el movimiento de las preposiciones con las manos) The mouse (lo pronuncia como *mouth*)... is... behind the table.

FG(4''): The calendar... it's... under... the clock.

Silencio de 2 segundos y habla YG. Mientras SO vuelve a hacer el movimiento de las preposiciones con las manos y se alegra cuando la encuentra.

YG(3''): Pencil... (mira a FG) in the table.

Silencio de 4 segundos.

JM(44''): Mmm The dog is... under theee (No señala en el dibujo pero sí que señala debajo de la pizarra de la clase. Silencio de 14 segundos, intenta decir algo y le digo que tiene que señalar. Señala y repite). The dog is under theee (silencio de 15 segundos durante los cuales SO le susurra algo un par de veces) on [an] the floor? (Lo dice con interrogación, no muy seguro de lo que dice porque él quería decir board).

SO(3''): The dog is... sit down.

FG(4''): The chair... it's... next [nes] to... the table.

YG(8''): Horse [hours]... next [nes] to theee... window (mira a Fran) ¡ay!... windows.



Mientras YG habla, Sara hace nuevamente el movimiento de las manos.

SO(6''): The strawberries is... between... the orange... and the schoolbag.

Silencio de 11 segundos.

SO(2''): In the class... are... four tables.

Silencio de 21 segundos, durante los cuales FG y SO se miran, sonríen e intentan leerse los labios.

SO(3''): The bird [bir]... is... on the door.

FG(10''): The cat... it's... on (pausa de 6 segundos) *the mouth??* (no entiendo lo que dice)

Les digo que se ha acabado el tiempo y los compañeros aplauden.

### **Transcripciones de las grabaciones de junio de 2012 de 5ºA**

Las presentaciones orales y correspondientes grabaciones de salida de esta clase tuvieron lugar el viernes 8 de junio en la sesión de 9 a 10h.

#### ***Circle group***

En la grabación de octubre salieron en quinto lugar.

AG(2''): The clock is on the *calendari*.

MB(2''): The tomatoes is on the table.

HC(2''): The cat is on the cupboard [cupbo:d].

AM(2''): The door is open.

AG(4''): The girl has got a pink bag, bag [bak]. (La primera vez lo había pronunciado bien)

MB(5''): The rubber... is on the table.

HC(4''): The rabbit is next to the boy and the carrot. (La preposición correcta hubiera sido *between*).

AM(3''): The sun is behind the... horse.

AG(4''): The two, the gorilla's family is on the table.

MB(2''): The orange is on the table.

HC(3''): The hamster is on the table.

AM(6''): The ruler [ruler] is... on the table.

AG(3''): There are five books on the table.

MB(4''): There are... six books on the cupboard [cupboard].

HC(3''): The pencil case is open [open].

AM(5''): The dog is... behind the chair.

AG(3''): The pig (no es un cerdo, es una oveja) is between the girl and the table.

HC y MB iban a hablar a la vez y HC le ha cedido el turno a MB.

MB(5''): Theeee... the potatoes is very (ininteligible porque alguien arrastra una silla).

HC(4''): The calendar it's under the clock, o'clock.

AM(13''): The orange... is... behind (niega con la cabeza; le pregunta a HC como se llaman las fresas) strawberry is... behind the orange.

AG(1''): The cupboard is open.

MB(3''): Theee pencil sharpener is on the table.

HC(18''): Theee (pausa de 5 segundos, buscando que decir) the turkey [turki]is... next to theee (pausa de 9 segundos; AM le susurra algo al oído y acaba diciendo...) the *cebolla* (se ríe y se encoge de hombros. También se ríen los otros miembros del grupo).

Silencio de 15 segundos. Chasqueo los dedos para que alguien siga.

AG(1''): The notebook it's open.

MB(2''): The pencil is on the table.

HC(5''): The chair is... be, between the mouse. (No tiene mucho sentido la frase, pero lo ha dicho por decir algo porque llevaba un rato pensando).

AM(9''): Theee door of the window (se da cuenta de que no es correcto y hace una pausa; mira a HC quien, creo, le dice la palabra correcta) the door of cupboard [capboard] is open.

Después de una pausa de 11 segundos, de mirarse entre ellos y susurrar, les pregunto si ya están.

AG asiente con la cabeza pero HC dice "no" y les hago continuar.

MB(2''): Duck is on the table.

HC(6''): The horse it's... behind theee window.

Silencio de 8 segundos.

AM(2''): The pen is... on the table.

AG(2''): The bag's boy is red.

MB(5''): Theeee sunny is between theee... windows.

HC(6''): Theee... theee pink colour is on the table.

Silencio de 10 segundos en los cuales se miran entre ellos. Al final, habla un chico.

AM(9''): Eeee the to, tomato is... next to theee... the duck.

AG(2''): The tables are brown.

MB(2''): Theee chair... is brown.

HC(3''): Thee the rubber it's *under the book*. (No entiendo bien la última parte porque lo dice rápido y bajando el volumen de su voz).

Silencio de 16 segundos. Susurran entre ellos.

AG(2''): The dog has got... a necklace. (HC la mira con cara de sorpresa).

MB(9''): These colour pink and... red (hace una pausa pensando el nombre del color; acaba diciendo rojo pero el color es verde) is... in... the pencil case.

Después de un silencio de 11 segundos, HC dice adiós con las manos y los compañeros aplauden.

### ***Diamond group***

En la grabación de octubre salieron en terecr lugar. Hoy PS también estaba afónica.

CL(5''): There is a chick on the market (se refiere al marco de la puerta, *doorframe*) of thee door.

TG(2''): There are two tomatoes.

PS(3''): The carrot it's longer than the tomato.

MM(2''): There are two rulers.

CL(2''): There are two orange.

PS(1''): There is a turkey.

TG(2''): There is a ruler.

MM(3''): There is a project on thee table.

CL(3''): There is two colours in the pencil case.

PS(2''): The pencil case is blue.

Silencio de 10 segundos. Se miran entre ellos hasta que habla un niño.

TG(4''): The clock *stand??* (no entiendo lo que dice) it's a half past one.

MM(3''): There are a horse on the window.

CL(4''): There are many books on the cup... in the cupboard.

PS(5''): The cat, the cat it's on the cupboard.

TG(3''): There are four books on a table.

MM(3''): The bananas is on the bag.

CL(4''): There are a blue pen, jay!, there is a blue pen.

Silencio de 6 segundos.

PS(3''): There is, jay!, there are four desks... four desks.

TG(2''): The door is open.

Silencio de 7 segundos.

MM(8''): The turkeyyyy is... next the carrot. (Niega con la cabeza; el pavo está al lado de *onion*)

CL(4''): There are four desks on the carpet.

PS(2''): There is a hamster on the desk.

TG(1''): There is a calendar.

MM(3''): There are four tables on, in the class.

CL(2''): There are two rulers.

Silencio de 7 segundos.

PS(10''): There (está un rato buscando) there is a dog.

TG(2''): There are two colours.

MM(1''): There is a sheep.

CL(2''): There are two strawberries.

PS(2''): There are two orange.

Silencio de 5 segundos.

TG(2''): There is a sun.

MM(2''): The pencil case is open.

CL(3''): There is aaaa pencil sharpener.

PS(2''): There is aaa window.

Silencio de 8 segundos.

PS(2''): The desk it's brown.

MM(2''): There is a calendar.

CL(2''): There is a mouse.

TG(3''): There is a, there are a orange.

Silencio de 5 segundos.

MM(2''): There is a pen.

CL(2''): There is a door.

Silencio de 6 segundos.

PS(4''): There is a duck on the desk.

MM(4''): In the blackboard there are a duster and chalk.

CL(2''): There are two bags. (No lo señala).

TG(3''): There are a two carrots.

PS(2''): There are a one boy and one girl.

Silencio de 5 segundos.

MM(4''): The hair of, of girl is purple. (Lo que es *purple* es el lazo, no el pelo)

CL(7''): There are... eeee... there are many colours.

PS(2''): The hair of boy it's brown.

TG(3''): There are... books.

MM(2''): The turkey is brown.

CL(1''): The carpet is white (no señala nada).

Silencio de 12 segundos.

PS(2''): There is, there is a clock.

CL(5''): The trouser of the boy isssss black. (Se refería a *trainers*).

MM(4''): The jeans of the boy is blue.

TG(2''): There is aaa onion.

CL(2''): The dog is black. (Es *brown*)

Les doy las gracias y los compañeros aplauden.

### ***Star group***

En la grabación de octubre salieron en cuarto lugar.

NG(3''): There is a turkey [tarkei] opposite the boy.

AT(2''): There is a whiteboard.

GG(5''): There is... pen... there is... on a pen. (Baja la cabeza, se lleva las manos a la cara, ve la reacción de NG -quien también se lleva la mano a la cara- y sonrío, dándose cuenta de que se ha equivocado pero no rectifica).

MI(5''): There is a gorilla family... onnn the table.

NG(5''): There i, there are a carrots... under the table.

AT(2''): The pencil case is blue.

GG(18''): There is (pausa de 7 segundos y se toca la cara) next to (pausa de 9 segundos y se vuelve a tocar la cara. No acaba la frase porque, después de 18 segundos, habla otro compañero).

MI(3''): There is a ruler... on the table.

NG(3''): There's a calendar... under the clock.

AT(1''): There's a cupboard.

GG(4''): There is... open door... (mira a NG y rectifica) open the door. (NG sonrío y niega con la cabeza y GG sonrío).

MI(3''): There is a two orange on the table.

NG(18''): There's a mouse behind theeee (mira a AT y sonrío con cara de no saber la palabra; pausa de 14 segundos. No recuerda *bin* y dice otra) the table.

GG(9''): There is... two... po potato... on the table.

MI(8''): There is... a two... pencil, two pencil in the, in the pencil case [keik] (pronunciación de *cake*).

NG(3''): There's a sunny in front of the window.

AT(2''): There are two childrens.

GG(11''): There is one... pencil sharpener... on the table.

MI(7''): There is aaa, there is a, a five book in the, on the table.

NG(3''): There's a sheep in front of the table.

AT(2''): There's a project on the table.

GG(5''): There is... one schoolbag... on the table.

MI(7''): There is (señala algo en el dibujo pero cambia y señala a otro elemento) there is a cat on the... table. (dice *table* pero debería ser *cupboard*).

NG(3''): There's a horse behind the window.

AT(8''): There's a rabbit... (Por la entonación parece que vaya a añadir algo, pero no lo hace. NG la mira y acaba haciendo una señal a GG para que continúe él).

GG(10''): Mmmm There is carrot... under... (mira a NG buscando ayuda, pero ella no dice nada) the table.

MI(3''): There's... a tomato... on the table. (En verdad hay dos)

NG(5''): There's a... (hace una mueca y acaba diciendo la palabra) rubber... on the table.

AT(2''): There's a bird... [bir] on thee door.

GG(4''): There's, there is a pencil... on the table. (Donde señala no hay ningún *pencil*; supongo que se refiere a *pencil sharpener*).

MI(2''): There is a pencil case on the table.

NG(1''): There's a door.

Silencio de 5 segundos. NG dice el nombre de AT.

AT(2''): There are many books.

Silencio de 7 segundos. NG mira a GG.

GG: Empieza a decir *the* pero no sabe seguir, mira a NG y niega con la cabeza. Después de un silencio de 6 segundos, NG mira a MM diciendo su nombre y éste empieza a hablar.

MI(13''): There is a rabbit... next to... (se toca la frente y decide señalar a otro elemento). There is a rubber, rubber [ruber]... on the table.

NG(2''): There are four tables.

Silencio de 6 segundos. NG vuelve a llamar a MI.

AT(2''): Mmmm the notebook is open.

GG(3''): There is hammmster... on the table. (Baja la cabeza y se toca la cara)

MI(13''): The... There is a bananas... (pausa de 7 segundos y se inventa la palabra) in... the *has... book??*. (Debería ser *schoolbag*)

NG(2''): There are two banana.

AT(3''): The dog... is... under the whiteboard.

Silencio de 8 segundos.

GG(9''): There is... a clock. There is... on... (pausa de 3 segundos) there is a clock. (Vuelve a agachar la cabeza y a tocarse la cara).

MI(8''): There's a horse... (no acaba la frase y señala a otro elemento). There's a library open.  
Ya han superado los 5 minutos, los hago parar, les doy las gracias y los compañeros aplauden.

### ***Rectangle group***

En la grabación de octubre salieron en primer lugar.

PJ (2''): In the board is draw the body.

NL(6''): The horse's is... behind the window.

CM(3''): The banana is in schoolbag.

GJ(1''): Is a door open (cuesta entenderlo; lo dice muy rápido y sin vocalizar).

PJ(4''): The bird is on the win... the door.

NL(2''): The rabbit is in front of the carrot. (Va bajando el volumen a medida que dice la frase).

CM(7''): The duck is on the stapler. (Pone cara de sorprendido al finalizar porque no está muy seguro de la última palabra, la cual debería ser *table*).

GJ(4''): Is a rectangle is next to the *rock?door?*(Habla rápido, sin vocalizar y cuesta entender la última palabra. Se ha equivocado con la forma porque debería ser *triangle* y con el sustantivo porque señala el proyecto de *gorilla's family*).

PJ(3''): The dog is behind the chair.

NL(3''): The gorilla's family is on the table.

Empieza a hablar CM y yo chasqueo los dedos porque hay alumnos hablando y les quiero llamar la atención; eso hace despistar a CM.

CM(5''): The potato on the stapler. (Dice *stapler* en lugar de *table*).

GJ(14''): Is a ruler (se para y CM le susurra *on*) is a ruler on (CM le susurra *on the stable*) on the stable (debería ser *table*).

PJ(3''): The hamster is on the table.

NL empieza a hablar pero lo dice muy flojito y se lo hago repetir.

T: Eeh, stop, repeat please. Thank you.

NL(2''): The pencil sharpener is on the table.

Hay un silencio de 7 segundos. CM está pensando su frase con la mano en la barbilla.

CM(2''): The pencil on the stapler. (Otra vez lo confunde con *table*. Cuando acaba busca a sus compañeras con la mirada como para que le den su aprobación).

GJ(2''): Is colour is the...stable. (Vuelve a hablar rápido y sin vocalizar. Cuesta entender la última palabra).

PJ(6''): The two colours is in the... (cara pensativa) in the table? (con interrogación).

NL(14''): The pencil... no (señala el *pencil case* pero no recuerda el nombre y cambia de frase). The dog is in front of the chair.

CM(22''): The cat is on the... (se encoge de hombros y mira a sus compañeras porque no recuerda *cupboard*. Después de 22 segundos, les hago seguir porque no acababa la frase).

NL(6''): Thee... the clock is... on thee calendar.

PJ(2''): The project it's on the table. (Hace el movimiento de la preposición con las manos).

CM(4''): The tomato in front of thee duck.

PJ(3''): The carrots it's under the table.

NL(2''): The pupil's book is open. (Habla flojito).

CM(9''): The pencil is... in front of thee pupil's pupil's book. (No lo señala).

PJ(3''): There are pencils in the hand.

CM llama a GJ para que diga una frase.

GJ(13''): Is a.... (No dice nada más; busca con la mirada a los compañeros buscando ayuda y se encoge de hombros. Después de 13 segundos habla otra compañera).

NL(2''): The duck is on the table. (Habla muy flojito y no lo señala).

CM(4''): The orange on the... on the stapler. (Otra vez dice *stapler* en lugar de *table*).

PJ(3''): Are... many... books.

NL(5''): The rubber is... in front of... the school. (Dice *school* en lugar de *schoolbag*).

CM reclama a GJ con la mirada.

GJ(12''): It's a... (Se encoge de hombros y niega con la cabeza. Después de 12 segundos de silencio, habla una chica).

PJ(6''): There there are... two... chairs.

Los compañeros aplauden.

### ***Square group***

En la grabación de octubre salieron en sexto y último lugar.

SO(3''): Duster and chalk... is... under the blackboard.

JM(7''): Emm The tomatoes... is...aaa... is on thee... the... table.

FG(2''): The windows... is open.

YG(2''): The duck... next to the tomato [tomato].

SO(6''): Thee... strawberry is between thee schoolbag and the orange.

JM(4''): The rabbit... is... between the carrot and the boy.

FG(3''): The hamster is... in... the baby. (Se encoge de hombros, como extrañado)

YG(2''): Notebook... it's... open [open].



SO(2''): Potatoes... is next to the hamster.

JM(15''): Theee strawberries is between theee *jah, no!* Emm theee pencil, the pencil case is ??? (no lo escucho y se lo hago repetir). The pencil case is open [open].

FG(2''): The door... is open [oupen].

YG(3''): Theee pencil case... it's... blue!

SO(3''): Eeee The turkey [tʌrkei] is next to the onion.

JM(10''): Theee... theee... (buscando algún elemento) The pencil is on theee... table.

FG(3''): The calendar... is... under... the clock.

YG(3''): There are... four... tables.

SO(2''): Theee bird [bir]... is on the door.

JM(8''): Emm Theee cat... is on thee... (busca el nombre en la clase que está puesto en la puerta de un armario) cupboard.

FG(4''): The turkey... is next to... the *pencil??* (creo que dice *pencil* aunque señala *desk*).

YG(3''): The gorilla family... it's... on the table.

SO(7''): Eeee Theee red and green colour is on, in... theee pencil case.

JM(2''): The ruler is... on the *cupboard??* (no estoy segura; lo dice rápido y baja el volumen. La respuesta debería ser *table* o *desk*).

FG(5''): The (hace una pausa, mira a SO y ésta le susurra algo) the ruler... is... on the table.

YG(10''): Theee (hace una pausa de 6 segundos, buscando algo que decir) theee pencil... it's on the table.

SO(4''): Theee red... book... is... on a table.

JM(4''): The sheep is...eee next... to the table.

FG(7''): The bananas... is... on... the (mira a SO quien le vocaliza la palabra) the schoolbag.

YG(7''): There are... boygirl, *jei!...*, one boy y one girl.

SO(4''): Theee carrot... is under theee... table.

JM(10''): Theee (SO le señala unos libros) The books is on theee black...(Iba a decir *blackboard* pero SO le dice *cupboard* mal pronunciado y él lo repite mal) cupboard [cupboar].

FG(3''): The cat... is... on... the cupboard.

YG(3''): The cup, cup, cupboard... it's... open [open].

SO(7''): Theee... (mira a FG quien se lo vocaliza) rubber... is next to theee triangle ruler [rʌlə:]. (ha imitado la pronunciación de *rubber*)

JM(2''): Aaaa there is a strawberries. (Lo dice muy rápido y flojo. Se lo hago repetir dos veces más porque la segunda tampoco se oye).

FG hace un gesto con las manos mientras dice “*ya está*”. Los compañeros aplauden.

### ***Triangle group***

En la grabación de octubre salieron en segundo lugar. JX ya no está en la escuela, ya no volvió después de navidad. Hoy sí que estaba la alumna que no aparecía en la primera grabación, AA.

AA(2''): There are two tomatoes on the table.

AB(1''): The door is open.

BI(2''): The hamster is on the table.

AA(2''): The boy is between the tables.

AB(4''): The tomato is next to the hamster. (Al acabar la frase pone cara de sorprendido, como si se hubiera dado cuenta de que ha dicho *tomato* en lugar de *potato*).

BI(2''): The horse is behind the window.

AA(2''): The turkey [turkei] is next to the onion.

AB(5''): The cat is... on the wardro... the cupboard.

BI(3''): The cat is on the table. (Habla flojo)

T: Repeat, please, because I cannot listen to you, please.

BI(3''): The cat is on the table. (Habla flojo)

AA(4''): The duster and chalk is... on... the... blackboard.

AB(2''): The bin is under the table.

BI(3''): The orange is on the table. (Habla muy flojo y al acabar pone cara estrañada)

AA(2''): The mouse is behind the bin.

AB(3''): The strawberries is on the table.

BI(2''): The pencil case is on the table. (Habla muy flojo y se lo hago repetir)

T: Repeat louder, please.

BI(2''): The pencil case is on the table (sigue diciéndolo flojo y le digo si puede repetirlo tratando de mirar a la cámara porque no consigo oírlo).

BI(2''): The pencil is on the table.

AA(4''): There are many red books on the table.

AB(3''): The dog is under the whiteboard.

Pausa de 5 segundos. AB ya iba a susurrarle algo a BI, pero él ha empezado a hablar.

BI(2''): The project is in the table.

AA(4''): The books is in the *cup*?? (No entiendo la última palabra; creo que dice *cup* cuando quería decir *cupboard*).

AB(2''): The ruler is on the table.

BI(2''): The pencil sharpener is on the table.

AA(2''): The door is open. (Habla flojo)

AB(3''): The clock is in the wall [wal].

Silencio de 14 segundos. AB le susurra algo a BI. Éste sigue sin hablar y acaba hablando AB.

AB(3''): The carrots is under the table.

AA(2''): Theee, the ruler is on the table. (No señala, habla flojo y no vocaliza).

Silencio de 4 segundos.

BI(6''): Theeee... the... the rabbit is next to the carrot. (Habla muy flojo y no señala el objeto).

T: Yes, you have to point and speak louder, thank you. And the rest in silence, thank you.

AB le susurra en español que hable más fuerte.

BI(4''): The rabbit is next to the carrot.

AB(4''): The sunny is behind the horse.

AA(2''): The cat is on the *cupboard*?? (Habla muy flojo, muy rápido y no entiendo la última palabra).

BI(3''): The potato is on the table.

AB(4''): The ruler is in front of... chair.

AA(3''): The boy... wearing... a red bag.

Se miran y deciden que ya han acabado.

### **Transcripciones de las grabaciones de octubre de 2011 de 5ºB**

Las presentaciones orales y correspondientes grabaciones de inicio de esta clase tuvieron lugar el miércoles 19 de octubre en la sesión de 9 a 10h.

#### ***1. Triangle group***

ST(1''): There [de] are a boy. (Lo dice sin señalar, le digo que lo señale pero no me entiende. Se lo repito haciendo el gesto con el dedo, pero está 26 segundos mirando al dibujo sin saber qué hacer. Los compañeros le susurran, pero no lo entiende. Después de 26 segundos, pido a un compañero que lo haga como ejemplo. IG señala al chico y ST señala al chico y dice “la camiseta ¿no?”).

MS(1''): There are the boy. (Y lo señala)

ST(1''): There [de] are the boy.

NN(2''): There are... a door.

IG(3''): The mouse (lo pronuncia como la palabra *nose* [nəʊz])... is... under... the table.

MS(3''): There are... hamster... on... the table.

Silencio de 8 segundos. IG le dice a ST que le toca y que diga algo.

ST(8''): There are aaa aaa (pausa de 4 segundos) body, there are a body. (Lo ha leído)

NN(3''): There are... three... colours.

IG(2''): It's... half past... one.

MS(1''): There are... orange [oranzɛ].

ST(15''): There [de] are (pausa de 8 segundos) there [de] are... (le susurran algo y él repite lo que entiende) girl (pronuncia algo parecido a *care*. Intenta señalarlo pero no sabe qué. Se lo susurran de nuevo y señala a la chica repitiendo la frase). There [de] are... girl (lo vuelve a pronunciar como *care*)

NN(3''): There aaare... a... hamster.

IG(1''): There are... cat.

MS(2''): There are... sunny.

ST(18''): There are (pausa de 15 segundos) there are... *pacta*??? (señala las patatas pero no se entiende lo que dice)

NN(3''): There are... a... rabbit.

IG(2''): The, there are...books.

MS(2''): There are... cat.

Silencio de 4 segundos, miran a ST y cuando se da cuenta dice “¡ah!”

ST(25''): There are (pausa de 18 segundos. Los otros tres miembros miran al frente, a la cámara) there are... *takis*???... *tacos*???, *¡yo qué sé!*... dog, there are a dog. (Supongo que alguien se lo susurra)

NN(2''): There are... a... *calendari*.

IG(7''): There are... there are... (pausa de 3 segundos buscando algo) pen. (Lo dice muy flojo y le pido se lo puede repetir más alto)

IG(1''): There are... pen.

MS(2''): There... are... a rabbit.

ST(13''): There are... aaa (pausa de 9 segundos; se oye como alguien susurra *mouse*) mouse, mouse.

NN(2''): There are... two... chairs.

IG(2''): There are... four tables.

MS(2''): There are... two... banana.

ST(29''): There are... (pausa de 23 segundos; al final, MS le susurra la frase) there are... tomato [tomato] (le dicen que lo señale) *¿y dónde está?, ¿aquí?* (los compañeros asienten con la cabeza cuando señala el tomate) there are tomato [tomato].

NN(2''): There are... a pencil.

IG(1''): There are... a horse.

MS(15''): There are (pausa de 12 segundos buscando algo que decir; también mira a NN, pero no le dice nada) there are... siiix... books.

ST(3''): There are... sun. (Mira a MS y le pregunta: “¿Ya la has dicho tú?”; los compañeros asienten con la cabeza y dice: “¡ah, vale!” y empieza a buscar algo diferente)

ST(26''): Mmm there are (pausa de 22 segundos al final de la cual pregunta a los compañeros si han dicho la tiza, le dicen que no) there are... *tiz, tizzz, tizze???* (Intenta hacer la pronunciación a la inglesa y se ríe)

NN(2''): There are... a small [smal]. (Señala la regla; imagino que quería decir *a small ruler*)

IG(3''): There are... notebook [rotbu:k].

MS(7''): There are... (pausa buscando algo) mouse [mauz]. (Hace una mueca. Lo pronuncia como *mouth*)

Los iba a parar porque llevaban más de 5 minutos y repetían los mismos objetos, pero ST ha empezado “There are” y me sabía mal interrumpirlo. Se ha quedado en silencio y he preguntado al grupo si tenían algo más que decir)

IG(2''): There are... window.

NN(2''): There are... gorilla's family.

MS(12''): There are (pausa buscando algo y preguntando a NN) there are... a pencil.

Después de 6 minutos y 37 segundos los hago parar. Los compañeros aplauden.

## 2. *Square group*

Empieza la grabación y todos miran a la cámara. Después de un silencio de 5 segundos, AO le da un golpe con el codo a MB y ésta empieza a hablar.

MB(3''): The horse... is... behind... the window.

AO(5''): The cat... is... on... theeee (mira hacia el mueble de la clase donde está escrito *cupboard*) the cupboard.

IR(10''): The dog... it's... on... theeee... on the [cup]?? (No oigo lo que dice; habla muy flojo)

Le toca a MG y le señalan el tomate. Él lo señala y va diciendo “mmmmm”. No sabe qué decir y se tapa la cara. Está un minuto así. Cuando las niñas me miran, les hago una señal para que continúen.

MB(2''): The tomato... is... on the table.

AO(3''): The mouse... is behind... the bin.

IR(12''): The rabbit... is... theeee... the *bof??* (No entiendo lo que dice)

MG(23''): (IR le dice a MG que le toca. AO les señala los plátanos. Repite tres veces lo mismo: las primeras dos veces muy flojo y la tercera más alta. Cada vez que lo dice, MB asiente con la cabeza). Is... two [fu:]... bananas.

Silencio de 7 segundos, durante los cuales MB busca algo que decir.

MB(4''): The pen... and the colours... is... on the table.

Silencio de 5 segundos mientras AO busca algo.

AO(4''): The... the clock... is... on... the calendar.

Silencio de 24 segundos. IR busca algo que decir.

IR(7''): The pen... ¡ay!, the colour... in... thee... (Hay una pausa de 35 segundos, hasta que sigue una compañera)

MB(4''): The colours... it's... in... the... pencil case.

Silencio de 4 segundos.

AO(3''): The hamster... is... on the table.

Silencio de 25 segundos. IR va buscando algo en el dibujo pero, como no dice nada, acaba hablando una compañera.

MB(2''): The door... is... open.

AO(4''): The... the notebook... is... on... the table.

Silencio de 3 segundos.

MB(3''): The bird... is... on... the door.

Silencio de 13 segundos. MG va jugando con la manga de su jersey. Los otros tres miran el dibujo.

AO(4''): The mouse... is... under... thee table.

Silencio de 6 segundos.

MB(3''): The cupboard [cupbo:d]... door... is open.

Silencio de 12 segundos.

AO(4''): The strawberries... is next to... the schoolbag.

MB(3''): The books... it's... next to... the notebook.

Silencio de 3 segundos.

AO(3''): The notebook... is... next to... the pencil.

Silencio de 4 segundos.

MB(2''): The pencil... is... on the table.

Silencio de 5 segundos.

AO(4''): Thee orange... is... next to... thee strawberry.

MB(3''): The girl... is... next to... the table.

Después de un silencio de 6 segundos, les doy las gracias y los compañeros aplauden.

### **3. Star group**

ZG(6''): There are... two, two bananas... in... a... school... bag.

KM(7''): There are... a, there are a rubber... it's... on... the table.

VG(5''): There are... three pe, pencils... on the, on the table.

CG(9''): There are... two... two chair under threee... thee... table.

ZG(6''): There are... a clock... on... the calendar.

KM(8''): Has got... (señala otro elemento) There are... it's a gorilla family.

CG(6''): There are... o [wʌ] (empieza a pronunciar *one*), a pencil... on the [di] table.

VG(4''): There are... five... books... on the table.

Silencio de 6 segundos. Le dicen a ZG que es su turno.

ZG(5''): There are... three... colours... on the table.

Silencio de 4 segundos.

KM(3''): There are... a dog, a dog.

CG(8''): There are a... a two... rulers... on... the table.

VG(3''): The, There is... a pen... on the ?? (alguien tose y no entiendo lo que dice; parece que dice *book*)

Silencio de 4 segundos.

ZG(6''): There are... (busca algo que decir) two orange... on the table.

KM(4''): There are it's... There are a rabbit. (Mira a VG)

CG(6''): There are a mouse... a mouse... under... the table.

VG(3''): There are... four... fruits [fruits]... on the table.

Silencio de 4 segundos.

ZG(33''): There are... (busca algo que decir) calendar... on... (pausa de 24 segundos durante la cual CG le señala algo en el dibujo y luego le susurra *picture*) on the... the... a clock. (Cuando acaba, se aparta, se pone la mano en la garganta y mira al lado)

Silencio de 25 segundos. CG y VG le susurran cosas a KM.

KM(10''): It's... there is... it's a tomato [tomeitor], a tomato [tomeito]... on... the table.

CG(8''): There is... a rabbit... (se oye a KM decir que ya lo ha dicho) next to... the workbook.

VG(5''): The, the, there is... a, a, a hamster... on the table.

Silencio de 8 segundos. Se oye a KM susurrando *cat* a ZG.

ZG(11''): There are... a cat... in... on the... cupboard [cʌpboʊr]. (Se vuelve a apartar con la mirada baja)

Silencio de 13 segundos; al principio KM le pregunta a VG cómo se llama el pavo y VG se encoge de hombros.

KM(3''): There is... a... *gallina*.

CG(8''): There is a dog [do:g] (señala la puerta; hace los movimientos de las preposiciones con las manos) behind... the wall.

VG(3''): I can see... a, a... door open [open].

ZG(5''): There are... (busca algo que decir) it's... a window [windo].

KM(12''): There are... (busca algo que decir) there are... it's chair, a chair... under... the [de] the table.

CG(10''): There are... two toma [tomei] (alguien da golpes) tomatoes... on thee [di:]... table.

VG(4''): There is... a, a boy... and the girl.

CG(5''): There are... two two hamsters... on... thee table. (Sólo hay uno; hay patatas al lado y, al verlo de lejos, le puede parecer que hay dos hamsters)

Miran todos a la cámara, les doy las gracias y los compañeros aplauden.

#### **4. Circle group**

AM(4''): It's... a... half... past... one.

AB(6''): It's... The rabbit... it's... next to... the boy.

VZ(5''): The... banana... is... in... the... bag... school.

Silencio de 5 segundos. LH busca algo que decir.

LH(10''): The horse's... the horse's... is... behind... the... window.

AM(6''): Thee the duck... is... next to... the tomato [tomato].

AB(5''): Aaaa... a dog... it's... next to... the chair.

VZ(3''): The calendar... is... under... the clock.

LH(3''): It's... open... the door.

Silencio de 5 segundos.

AM(4''): The pen... is... on... the table.

AB(9''): It's... a... banana... banana... in... the... pen. (Dice *pen* cuando debería ser *schoolbag*)

VZ(4''): The colours... is... in... pencil... case.

Silencio de 6 segundos.

LH(2''): The... dark... girl.

AM(3''): The mouse... is... under... the table.

AB(1''): Thee rabbit. (AM mira a AB y él se lo mira sin saber la razón de la mirada. No ha dicho ninguna frase)

Silencio de 5 segundos.

VZ(4''): Cat... is... on... the cupboard [keip...boə:d].

Silencio de 6 segundos.



LH(10''): Thee... (pausa de 5 segundos buscando algo que decir) thee... five... books.

AM(4''): Thee... oranges... next to... the paper.

AB(9''): Thee... rubber [rober]..... on... thee table.

Silencio de 10 segundos.

VZ(4''): The pota [pota] the potato... is... on... the table.

Silencio de 3 segundos.

LH(3''): The hamster... is... on... the table.

Silencio de 13 segundos.

AM(4''): The cat... is... on... the cupboard [cupboə:d].

AB(20''): The (silencio de 7 segundos buscando algo que decir) duck (señalando los colores; creo que lo que quiere decir es "dac" referido a cera. Hay una pausa de 9 segundos durante la cual AM le señala al pato; AB cambia y señala al pato) duck... it's... pencil.

VZ(4''): The rubber... is in... next to... the paper.

Después de un silencio de 6 segundos les pregunto si eso es todo. LH me mira y habla.

LH(8''): Thee... the dog [dok]... is... next to... the chair.

AM(3''): The notebook... is... on... the table.

AB(4''): The... books... on the table.

Silencio de 6 segundos.

VZ(6''): Pen... is..... next to... the pencil sharpener. (Se refiere a *pencil case*)

LH(7''): Thee... thee... two... chairs.

AM(3''): There are... four... tables.

AB(6''): There are... a... sunny.

Después de 9 segundos de silencio, les digo que el tiempo se ha acabado. Los compañeros aplauden.

### **5. Diamond group**

AA(5''): Is... there is... a... calendar.

RT(2''): There are... four... tables. (Habla muy flojo)

IV(8''): There are... mmm... the clock... in... one.

Silencio de 5 segundos.

ED(5''): Theeee... the door is open [oupen].

AA(13''): Is... there are...a... dog [dok] (cuando acaba la frase, señala la puerta; RT lo mira, le sonríe maliciosamente y le señala al perro) there are a dog [dok] (señalando al perro).

RT(1"): There are a kitchen. (Creo que dice esto porque habla muy flojo; parece que en voz baja dice chicken dándose cuenta de su error)

IV empieza a hablar pero la interrumpo para que RT repita su frase con un volumen más alto.

Teacher: R, you have to repeat louder, repeat...

RT(2") There are... the chicken. (Frunce el ceño y se muerde la mano; no está muy convencido de su respuesta)

IV(7"): There are... a... colours [kolours]... is... on...(gesticulando la preposición con las manos) table.

ED(8"): They have...(habla muy flojo) a... two... bananas?

AA(16"): Is... there are... aaa... rabbit... on... (mueve el dedo por encima del dibujo para señalarlo pero no lo encuentra; IV se lo señala, él la imita y da la frase por terminada).

RT(2"): mmm There are... there is... a horse.

IV(2"): There are... a sunny.

ED(4"): There are... a cat... (parece que va a seguir la frase, pero señala al gato y la da por terminada).

AA(5"): There are... aaaa...(busca algo que decir y de fondo se oye "a mouse"; creo que se lo susurra RT) a mouse (señala el hamster, RT le señala el ratón y él lo imita).

RT(2"): There, there is a hamster.

IV(9"): There is... a... rubber... on... table (la pronuncia con la *t* inglesa). (Durante su intervención, ST hace ruidos con su boca como descorchando una botella y luego hace un largo suspiro)

ED(3"): There are... a boy.

AA(12"): There is... aaa (silencio de 9 segundos durante los cuales RT le susurra algo; AA repite lo que entiende) a [kerp]... a chick (señala a la chica; imagino que RT le decía algo referente a *girl* and *sheep*).

RT(4"): Mmm There are... eee... books. (Habla muy flojo; cuando acaba, hace un gesto con los hombros entre extrañado y nervioso)

IV empieza a decir *There are* pero se oye ruido de mesas y tengo que parar la grabación; ¡ST la está moviendo!

Después de arreglar el problema, seguimos con la grabación.

IV(7"): There are... a... there are two chairs.

ED(17"): There are...(silencio de 15") a pencil case.

AA(3"): There are a duck [duk] a [ductar].

RT(3"): There are... tennn books (tocándose la oreja y muy flojo).

Silencio de 11 segundos.

IV(15"): There are... (silencio de 6 segundos) a... (silencio de 6 segundos) twooooo [tiuuu] (la t con acento inglés) school books.

ED(6"): There are... a... gorilla... families (muy flojo).

Los silencios dentro de las frases y entre las intervenciones empiezan a ser muy frecuentes; miran al dibujo sin saber qué decir. Les doy las gracias y los compañeros aplauden.

## **6. Rectangle group**

EM(6"): The... the... cat... it's... on... the cupboard.

Silencio de 4 segundos.

CC(4"): Pencil sharpener next to... the red ruler. (Muy flojo)

Silencio de 4 segundos.

ND(5"): Yellow ruler [ruler]... is... on... the table. (Muy flojo)

Silencio de 3 segundos.

EM(3"): The... door... it's... open.

CC(7"): Pencil colours... red and green (tose) is (tose de nuevo) pencil case.

Silencio de 3 segundos.

ND(2): Is... two... bananas. (Muy flojo)

EM(4"): The... rabbit... it's... next to... the... boy.

Silencio de 4 segundos.

CC(1"): It's... sun. (Muy flojo)

Silencio de 3 segundos.

ND(7"): A pencil (está señalando un bolígrafo y CC le susurra *pen* y ella lo repite) a pen... is... on the... table.

CC señala algo en el dibujo, pero se da cuenta que no es su turno y le da un codazo a EM para que hable él. Este silencio dura 4 segundos.

EM(5"): The... clock... it's... on... the... calendar.

Silencio de 2 segundos.

CC(3"): The horse... next to... the *window*?? (No estoy muy segura de la última palabra porque la dice floja y rápida).

EM mira con cara extraña a CC y van susurrando entre ellos y señalando cosas en el dibujo mientras dura la intervención de ND.

ND(12"): Five... (mira a sus compañeros buscando ayuda, pero ellos siguen a lo suyo) five... (pensando) books.

EM(5"): The... bird... it's... on... the... door.

CC(2"): Duck... next to... the tomato.

Silencio de 3 segundos.

ND(3"): It's.. one... notebook.

EM(4"): It's... a... gorilla's... family.

Silencio de 4 segundos.

CC(1"): It's... ??? (no entiendo lo que dice porque habla muy flojo; creo entender la pronunciación de *pear* pero señala a la chica).

Silencio de 3 segundos.

ND(3"): Is... a ruler [ruler]... red.

EM(4"): The sheep... it's... in front of... the cupboard.

Silencio de 7 segundos.

CC(7"): Mouse... [bi] (empieza a decir la preposición *behind* pero se da cuenta de que no es la correcta; mira a EM para que se la diga)aaa... under... the table.

Silencio de 3 segundos.

ND(4"): The hamster... is... on the table.

Silencio de 2 segundos.

EM(5"): The hamster... it's... watching... the... potatoes.

Silencio de 13 segundos.

CC(4"): Calendar... next to... door.

ND(10"): Dog [dok]... is... next to...theeee... desk? (lo dice con interrogación y mirándome a mí).

Silencio de 9 segundos.

EM(6"): The... ruler [ralə:] (CC le susurra *rubber* dos veces porque es lo que ha señalado y él rectifica) the rubber... it's... on... the table.

Silencio de 3 segundos.

CC(3"): The ruler [ralə:]... yellow... is... on... the table.

Silencio de 3 segundos.

ND(6"): The colours... is... in... the pencil... (CC la interrumpe susurrando que ya lo ha dicho ella y le sugiere otras frases señalando otros elementos de la lámina. ND le dice que ella ya ha dicho una frase, que la diga ella misma. CC hace un gesto de resignación y la dice).

CC(1"): There are *oranges*?? (deduzco que dice esto por lo que señala en la lámina, pero lo dice tan rápido que es ininteligible).

Silencio de 3 segundos.

EM(5"): The... chicken... it's... in front of... the... boy. (Dice *chicken* aunque es un pavo, *turkey*).

Como ya no dicen nada más, les doy las gracias y los compañeros aplauden.

## Transcripciones de las grabaciones de junio de 2012 de 5ºB

Las presentaciones orales y correspondientes grabaciones de salida de esta clase tuvieron lugar el miércoles 6 de junio en la sesión de 9 a 10h.

### 1. *Star group*

En la grabación de octubre salieron en tercer lugar.

ZG(2''): The school bag... is... pink.

CG(3''): The dress are, a [an] dress is pink [pik].

VG(5''): There are two... two pencils... in the... pencil case.

KM(2''): The carrot... is... under... the table.

ZG(4''): O'clock... is... on... (hace gesto con las manos) the calendar.

CG(2''): There are nine animals.

VG(1''): The door is open.

KM(2''): The, the ruler... is longer [longer].

ZG(2''): The duck... is... on... the table.

CG(3''): The cat is smaller that, than the horse.

VG(3''): There are... five... books... in, on the desk.

Silencio de 12 segundos durante los cuales los otros tres compañeros le van susurrando y le señalan qué puede decir.

KM(2''): The carrot... it's, is... orange.

ZG(3''): The strawberries and orange... is... on... the table.

CG(6''): The, the potato... is... isss... on the table.

VG(6''): There is... a cat on... on the... desk? (Pone cara de extrañado; supongo que no recordaba *cupboard* y por eso dice *desk* con interrogación)

KM(3''): The pencil sharpener... is... on... the table.

ZG(6''): Penc [pens]... pencil... red and blue... (Susurra algo a VG y pone cara de no saber cómo decir "en la mano"; ha dejado la frase en el aire)

Esto provoca un silencio de desconcierto de 8 segundos.

CG(3''): The ha [ha] the hamster [amstə:] and the potato... is brown.

VG(6''): The, there is... aaa, a brown dog... in the, in the classroom.

KM(3''): The duck... is... on... the table.

ZG(3''): The toma [tome], thee tomato [tomato] is on... the table.

CG(4''): This... this a book... open [opən].

Silencio de 11 segundos. VG busca algo que decir.

VG(4''): There is... aaa a paper... on the desk.

KM(4''): The cat... is... on... theee *moble*. (VG lo mira, sonríe y menea la cabeza)

Silencio de 10 segundos.

ZG(2''): Theee ruler [ruler] is on the [tei]. (Parece que empieza a decir *table*, pero no la acaba)

CG(2''): There... is... a pencil.

Silencio de 7 segundos. CG señala la pizarra con el cuerpo humano. KM susurra: "Ya está,  no?"

VG(6''): I can see... aa... aa... a a floor.

KM(7''): The calendar... is... under [ nder] theee (VG le susurra la respuesta y  l repite lo que oye) the dog [dok].

VG: The clock.

CG: The clock.

Los alumnos aplauden.

## **2. Triangle group**

En la grabación de octubre salieron en primer lugar.

IG(2''): I can see a pencil case.

NN(4''): I can see... a gorilla's family... on the table.

ST(1''): There is a sun.

MS(4''): The cat is in front of... for the horse [ho:].

IG(2''): The horse... is... behind... the window.

NN(5''): There i, there, there are... two oranges and two strawberries.

ST(5''): Mmm, there is a *boing??*... (se refiere a *boy*; mira a los compañeros y dice "ya está").

MS(2''): The hamster... is... on... the table.

IG(5''): The potato, the potatoes... are... next to... the hamster.

NN(8''): Theee, the rabbit is... beh, between the carrots and the boy. (Iba a decir *behind* y ha rectificado)

ST(5''): It's, emmmm, *ober?* (lo pronuncia como una interrogación, señalando a la niña), *ober?* (lo pronuncia como una interrogación, señalando a la oveja. Mira a sus compañeras, se gira hacia la cámara y dice "no sé").

MS(2''): The duck... it... on the table.

IG(1''): I can see a turkey.

NN(3''): Eeee, there is a pink... bag [bak].

ST(17''): Emmm (pausa de 6 segundos. Se oye a MS como dice *ruler*) emmm (pausa de 3 segundos señalando al hamster. MS sigue susurrando ruler. ST se gira hacia él y le pregunta: "¿Qué significa eso?") MS se lo señala en el dibujo. ST señala la regla y repite) There's a ruler.

Silencio de 9 segundos durante los cuales las compañeras miran a MS porque es su turno.

MS(5''): O'clock... is on... the... calendar.

IG(4''): There are... two... pencils... in the pencil case.

NN(3''): I can see... the door open.

ST(2''): There's [de'ras]... a rabbit.

ST niega con la cabeza, los compañeros sonrían y él va susurrando algo. Todo dura 6 segundos.

MS(2''): There is... a pencil case [kei].

ST sigue susurrando algo. Silencio de 7 segundos.

IG(3''): The duck... is... next to... the tomato. (Hay dos tomates pero, al estar juntos, se pueden confundir con uno doble)

NN(6''): In the bag... there... are... a... bananas.

ST(9''): Emmm... there are (pausa de 6 segundos) *rec??* (Señala la regla).

Silencio de 4 segundos.

MS(4''): There are... a dog.

IG(2''): There are... five... books... on the table.

Silencio de 3 segundos.

NN(3''): There are... a bird [bird]... on the door.

ST(4''): There are... the body?

Silencio de 3 segundos.

MS(3''): There are... two... oranges.

Silencio de 4 segundos.

IG(5''): The carrot... the carrots... are... orange.

Silencio de 3 segundos.

NN(3''): Mmmm, the cup, the cupboard is open.

Silencio de 2 segundos.

ST(10''): Theeee... the map, the map... gorilla's [gorillas] family.

Silencio de 3 segundos.

MS(6''): The carrot... it... under the... (NN le susurra la respuesta) table.

Les pregunto si ya están y asienten con la cabeza. Los compañeros aplauden.

### 3. Circle group

En octubre salieron en cuarta posición.

AB(2''): The rabbit... is next to... the boy.

AM(3''): The duck... is... yellow.

VZ(2''): The gorilla's family is on the table.

LH(6''): The strawberry is between the... schoolbag and the orange.

AB(2''): The book... open [oupen]. (El dibujo representa una libreta no un libro)

AM(4''): The ruler... is... long.

VZ(1''): The door... is... open.

Silencio de 10 segundos. LH está buscando algo que decir.

LH(17''): The cat is... (pausa de 4 segundos) is... (pausa de 3 segundos) nice... (pausa de 4 segundos; sacude la cabeza) the cat is in front of the *of window??* (no entiendo bien lo que dice al final).

AB(3''): The duck... next to... a tomato.

AM(7''): The tomato is... (LH susurra *next to*; AM mira a VZ y a LH) red.

VZ(5''): The horse... is... between... is behind... the window.

LH(3''): The hamster is next to the potato.

AB(8''): The calendar it's... under [Λnder] the books. (El calendario está detrás de los libros)

AM(4''): Thee... the hamster... are... the hamster are... brown.

VZ(3''): The carrot... is... under... the table.

Silencio de 7 segundos. LH busca algo que decir; en el momento que AM le señala algo, ella empieza a hablar sobre otro elemento.

LH(4''): The... ruler [rruler]... is... on the table.

AB(2''): It's the ruler... long.

AM(8''): The mouse... is... next to... thee (pausa porque no recuerda papelera) paper. (Sonríen porque saben que no es correcto).

VZ(3''): The rabbit... (es un pájaro) is... on the table, the door. (Al acabar mira, creo, al conejo. Creo que se da cuenta de su error pero no lo repara)

Silencio de 5 segundos.

LH(8''): Thee... the boy is... in front of... of the turkey. (En realidad el chico está *behind the turkey*)

AB(4''): The potato it's... on... the table.

AM(2''): The boy is in classroom.

VZ(2''): The schoolbag is pink.



Silencio de 10 segundos. LH busca algo; AM le señala y le susurra *rubber* y ella dice la frase.

LH(5'"): The... rubber... is... on the table.

AB(7'"): The chair... under [Λnder]... the table.

AM(6'"): The bananas... are... in... the s... school bag.

VZ(4'"): The dog... is... under... thee the cupboard? [cupboər]. (Dice *cupboard* aunque está señalando la pizarra; creo que no está muy seguro y por eso lo dice con interrogación y me mira a mí al finalizar su intervención)

LH(5'"): The girl is... next to... the sheep.

AB(6'"): A pencil... next to... thee the duck. (Creo que dice *duck* porque no recuerda *notebook* que es lo que queda al lado; el pato está cerca pero no al lado).

AM(2'"): The cupboard [cupboər] is... open.

Silencio de 4 segundos.

VZ(4'"): The cat... is... on... the cupboard [cupboər].

Silencio de 3 segundos.

LH(3'"): It's... all... books... on the table.

Silencio de 3 segundos.

AB(3'"): The pencil pink... on... the table.

Silencio de 6 segundos.

AM(1'"): There is... a bird [bi:d].

VZ(2'"): The schoolbag... is red.

Silencio de 13 segundos. A los 10 les preguntó si eso es todo, AM señala un par de elementos en la lámina a LH para que diga una frase.

LH(10'"): Thee... ruler is... it's... in front of... of hamster.

Silencio de 4 segundos.

AB(4'"): The sheep is... next [nes] to... the table.

Silencio de 2 segundos.

AM(2'"): The books... are... on... the table.

VZ(5'"): There are... two orange... and two strawberries.

Después de un silencio de 11 segundos ya han pasado los 5 minutos, les doy las gracias y los compañeros aplauden.

#### **4. Rectangle group**

En la grabación de octubre salieron en sexto y último lugar. A partir de enero se incorporó un alumno nuevo a este grupo, RF.

EM(7"): The window, the door and thee... and the book it's open are open.

CC(2"): Boy has got two colors.

ND(2"): The hamster is rabbit.

RF(12"): The rabbit is... the rabbit is the... books... (EM le susurra *looking*, pero él repite lo mismo)  
books... the colors.

Silencio de 3 segundos.

EM(9"): The... the dog it's eeee in front of the eeee the board.

CC(5"): The hamster, the potatoes and the ruler aaaare on the table.

Silencio de 4 segundos.

ND(3"): The tomato... is red.

EM(3"): The horse... is... behind the window.

Silencio de 2 segundos.

CC(3"): Two colours... are... in the pencil gate [geit]. (Debería ser *pencil case*)

Silencio de 22 segundos. Es el turno de RF. Como no habla, ND le susurra algo y EM le señala un elemento en el dibujo.

RF(1"): Two... strawberries [stupberis]. (ND mira a EM, repite la incorrecta pronunciación de RF y sonríe)

EM(5"): The clock... it's on... theeee calendar.

CC(1"): It's half past one.

ND(3"): The... duck... is... on... the table.

Silencio de 18 segundos. Era el turno de RF, pero no dice nada. Cuando EM mira a la cámara, le hago un gesto para que continúen. Entonces habla él.

EM(4"): Theee gori (iba a decir *gorilla's family* pero lo cambia por *paper*) theee paper... is on the table.

Silencio de 4 segundos.

CC(4"): Theee oranges... are... bigger... than the strawberries.

Silencio de 4 segundos.

ND(6"): The sheep... is next to the table. (A lo largo de su intervención, busca a los compañeros con la mirada)

Silencio de 6 segundos. Vuelve a ser el turno de RF. EM me mira y sigue él.

EM(3"): The cat... it's on... the cupboard.

CC(4"): The five... book... red... are on the table.

ND(9"): The six book... in theeee cupboard.

Silencio de 4 segundos.

EM(2"): The ruler is on the table.

CC(2"): The bird is on the door.

Silencio de 6 segundos. Vuelve a ser el turno de RF. ND susurra a EM que siga él.

EM(3"): The chair... is next to... the cupboard.

Un alumno de los que observa tose.

CC(4"): The two pencil sharpeners is next to the red ruler. (En verdad hay una goma y un sacapuntas, pero ella interpreta los dibujos como dos sacapuntas)

Silencio de 4 segundos.

ND(11"): Thee... pencil sharpener... is... in front of... the schoolbag.

Silencio de 4 segundos.

EM(5"): The hamster... it's looking... the potatoes.

CC(3"): The tomatoes... is... on... the table.

Silencio de 8 segundos.

ND(2"): The color... is pink.

Silencio de 6 segundos.

EM(3"): The boy iiii'ts the, there is a boy.

Silencio de 5 segundos.

CC(3"): The rabbit... is next to the boy.

Silencio de 3 segundos.

ND(6"): The carrot... is under... thee table.

Silencio de 5 segundos.

EM(2"): The calendar... is... big.

CC(1"): The pen... is... blue.

Silencio de 4 segundos.

ND(17"): The horse is between thee (susurra "¿cómo se dice?" pero nadie la ayuda. La preposición debía ser *behind*) thee

Después de un silencio de 15 segundos, les doy las gracias porque ya han pasado los 5 minutos y los compañeros aplauden.

### **5. Diamond group**

En la grabación de octubre salieron también en quinto lugar. Ha faltado ED.

IV(3"): The clock... is on... the calendar.

AA(5"): The door... is... on... way?? (creo que imita la frase de su compañera y se inventa la última palabra).

RT(2"): There are... eleven books... on the classroom.

IV(5"): The potatoes... are... on the table. (Pronuncia las "t" con pronunciación inglesa).

AA(5"): The dog [dok] is on... under... [dibu]?? (No entiendo lo que dice; a lo mejor se refiere a *The body*)

RT(4"): The... there is... a long ruler (y añade) on the table.

IV(5"): The... three [tri:] colours... on... the table.

AA(15"): Theeee [daaa]... there are... (pausa buscando que decir; RT le señala los tomates y también se le ve susurrando) the two tomatoes... on... on the duck (los tomates están *next to the duck*).

RT(3"): The rabbit... is looking... for... the carrots.

Silencio de 5 segundos.

IV(5"): The horse... is behind... the windows.

AA(11"): Thee [daaa] the chicken... it's... (dice *chicken* pero señala a la oveja; se ve a RT susurrando disimuladamente) the sheep is on... the floor.

RT(3"): There are two oranges and two strawberries.

IV(1"): The are... mouse.

AA(2"): There is a cat. (Se ve a RT detrás de él; creo que se lo ha susurrado pero AA ha sabido señalarlo en la lámina).

RT(2"): There are two chairs (parece que dice algo más aunque es inaudible; él habla flojo mientras se aleja del dibujo y hay ruido externo).

Silencio de 11 segundos. Sorpendentemente, es AA quien señala la familia del gorila a IV para que lo diga.

IV(6"): There are... gorilla's family... is... on the table.

AA(7"): There are there is... a milk... (Repite lo que oye y le resulta familiar, aunque no tenga sentido) a pink... bag [bak]. (RT se lo dice y señala)

RT(2"): There is a Mila a Milan rubber.

Silencio de 6 segundos.

IV(1"): There is a turkey.

AA(1"): There is... a pen. (Se lo ha dicho RT. AA señala un lápiz y RT lo corrige; entonces AA señala el bolígrafo)

RT(3"): There is a... onion in front of... the turkey.

Silencio de 2 segundos.

IV(2"): There are... two... carrots.

AA(6"): There are... there is... a pencil case (aunque señala la mochila; no sabe señalar lo que ha dicho porque ha repetido lo que le ha dicho RT).

RT(2"): There is a notebook.

Silencio de 2 segundos.

IV(5"): The cat... is... in front of... the horse.

AA(14"): There are... two... mmmmm (pausa de 10 segundos intentando recordar table/desk; RT le dice otra frase que él repite. Lo dice rápido, flojo y cuesta de entender pero creo que se refiere a duster and chalk, aunque él repite lo que entiende). There are [dasteras] and [chuks].

RT(5"): The the boy is wearing blue trousers and green jumper.

Silencio de 12 segundos.

IV(3"): There are... a dog.

AA(2"): There are... a mouse (aunque señala el *hamster*).

RT(1"): There are two bananas.

Dan la exposición oral por terminada y los compañeros aplauden.

## **6. Square group**

En la grabación de octubre salieron en segundo lugar.

IR(1"): It's [ets] a dog [dok] (creo que dice esto porque está riendo, no lo entiendo y se lo hago repetir. Dice lo mismo y sigo sin entenderlo. Tampoco señala nada en claro, no sé si se refiere al pato o al perro).

MG(4"): It's... *lec... ta??* (No entiendo lo que dice; AO le susurra algo y él repite lo que entiende. Señala por donde está el pato; creo que es lo que intenta decir).

AO(2"): The cat... is on the cupboard.

MB(2"): The horse... is behind the window.

IR(5"): Eeee... theere... are... a hamster (lo dice muy flojo y AO le hace una señal para que lo repita). There are... a hamster.

MG(3"): (AO le susurra lo que debe decir) po, two (mira a AO con cara de extrañado) potato [teito]. (AO asiente con la cabeza)

AO(2"): The sheep... is next to the table.

MB(2"): There are two oranges.

IR(3"): There is... aaa... ruler? [ralər] (Creo que dice *ruler* porque lo dice flojo, rápido y con interrogación al final).

AO y MG se miran y ella lo señala y le susurra lo que tiene que decir. El proceso dura 8 segundos.

MG, no muy convencido, repite lo que cree entender.

MG(4''): It's... twooo... tomato [to...mei...to].

AO(3''): The gorilla's family... is on the table.

MB(2''): It's... half past one.

AO(2''): The rabbit is next to the carrots.

MB(2''): The door is open.

Silencio de 4 segundos. AO busca algo que decir.

AO(5''): Theee theee mmm the colours is... in... theee pencil case.

IR y MG no participan. AO y MB están en el mismo lado del dibujo y he hecho cambiar a MB de lado para que cada una tenga mejor acceso al dibujo.

MB(2''): There's... a blackboard.

AO(5''): The two st, there are two strawberries next to the, the bag [bak].

MB(3''): There are five books... on the table.

AO(3''): The turkey... is next to the onion.

MB(2''): The ruler is long.

AO(7''): Theee, there is one... mmmm pencil sharpener.

MB(3''): There is... (tose) one bag.

Silencio de 3 segundos.

AO(2''): The clock... is on the wall.

MB(2''): There are... four tables.

AO(2''): The cupboard is open.

MB(1''): There's... a rabbit.

Silencio de 2 segundos.

AO(4''): The rabbit is... between the boy and the carrots.

MB(1''): There's a girl.

Silencio de 5 segundos.

AO(2''): There's a calendar... on... the wall.

MB(2''): There's a pen... on the table.

AO(2''): The carrots... is under... the table.

Susurran entre ellas durante 4 segundos.

MB(2''): There's a pink colour... on the table.

Silencio de 3 segundos.

AO(9''): Theee mouse is bet... eee it's behind the pig... bin.

Después de un silencio de 12 segundos, deciden que ya han acabado. Los compañeros aplauden.

## Transcripciones de las grabaciones de octubre de 2011 de 6ºA

### Grupo 1: LE, EC, RA, SF

LE(9"): The pencil is on the table. The ruler is long. The colours is on the table and the pen is blue.

EC(14"): She's wear a pink T-shirt and the pink skirt. He's wear a green sweater and the blue trousers. The table is big and the orange is orange.

RA(29"): This is a, a brown... horses. This is a... oranges... cat. This is a... yellow... sheep. This is a brown ha, hamster. This is a... brown... rabbit. This is a... [grais]... mouse. This is a yellow... duck. This is a brown... dog and yellow bird [bird]. (Creo que con [grais] se refiere al color gris (*grey*) del ratón)

SF(14"): This is aaa brown door. The books aren't on the table. The other books... are green. And thee and the clock are black (en verdad es blanco, *white*).

Miran a la cámara y EC hace un gesto con la mano conforme han acabado. Los compañeros aplauden.

### Grupo 2: FF, NG, AS, AG

AS(15"): In the crazy school... the she's wearing a s..., a T-shirt and skirt. The is wearing a, he's wearing a sweater... greens... and trainers and... it's sunny.

FF(3"): The *hora* in the class it's a half past one. (Dice "hora" en catalán)

NG(4"): In the crazy school... there are... lot of animals (por como reacciona al acabar, creo que debía nombrar los animales pero no lo hace).

AG(22"): In the class... there is one one [keiɪboə:] (se refiere a *blackboard*), duster and chalk. In class... two orange two two str... strawberries [strouberis], two pota [potei], two tomatoes and two carrots. *Eeee* in class there are four four tables... and two chairs.

Miran a la cámara y los compañeros aplauden.

### Grupo 3: JG, FN, EP, JA

JG(18"): In the crazy school there are... a one... timetable, a a horse, a cat, a hamster, a sheep, a turkey, a rabbit, a mouse [mous], a duck, a dog and a bird [bir].

FN(21"): There are aa six books *eee* the green and a five... books... red. There are four... tables and two rulers and five (pausa de 4 segundos) five pencils... colour... (parece que vaya a seguir la frase, pero acaba su intervención).

Silencio de 3 segundos.

EP(32"+21"): Two tomatoes (pausa de 8 segundos), one clock (pausa de 2 segundos), a sunny (pausa de 12 segundos durante los cuales 3 veces dice "a"), a fiv [fais] a five... pencil... colour... (JG

señala los colores porque él no lo hace. Silencio de 21 segundos hasta que le dicen que hable el siguiente).

JA(46"): Sunday [sandai] (se refiere a *sunny*. Pausa de 4 segundos), ba bananas [bananes] (pausa de 2"), potato [poteitor] (pausa de 3"), tomato [tomaitor] (pausa de 10"), pencil (pausa de 10"), mouse [mouse] (pausa de 3" durante la cual JG le señala un color) penciiil [gout] (supongo que se refiere a *pencil colour*. Mira a la cámara para dar su intervención por acabada).

Todos miran a la cámara y los compañeros aplauden.

#### **Grupo 4: LG, MQ, GC, AL**

GC(29"): *Mmmm* this is a books (mira a sus compañeras buscando confirmación). *Eeee* this is a ruler... on the table. This is aaa *eee* pencil sharpener... on... the table and... the... long...*ee* yellow... ruler.

LG(27"): This is... half past one... on the clock. *Emm* she's... wearing... pink... skirt *emm* purple... T-shirt and *eee* handbag, and pink handbag. This is two orange on the table. *Eee* the the horse is brown.

MQ(24"): He's wearing... aa... green sweater, blue trousers and brown... trainers. This is... green books (pausa de 4 segundos. Pone cara de extrañada como si no supiera que más decir, mira a AL y sigue). This is a cat. The ruler is on the table.

AL(24"): This is a duck... duck... on the table. The turkey [tʌrkeɪ] next to [nektʃo]... the onion? (Dice onion con interrogación y me mira a mí buscando mi aprobación). *Eee eee* the cat... is... on... the table. The horse... behind... the windows and... bird... is... on... thee the door.

MQ(1"): And the door is open [open].

Miran los cuatro a la cámara dando su intervención por concluida. Como los compañeros no aplauden, GC dice "*Finish*" y entonces lo hacen.

#### **Grupo 5: OG, PB, IR, DV**

OG(18"): The crazy school... has got a... two... tables... a brown... two tables, a... brown two (pausa de 5 segundos. Mira a los compañeros porque IR se encoge de hombros haciéndole saber que era él quien tenía que decir esa frase) a brown two chairs, a brown dog and a... yellow... and... orange... cat.

PB(24"): *Eeee* thee she's wears... a... purple T-shirt and a skirt "no" a pink skirt. *Mmm* this is a red handbag. This is a... brown rabbit... "yyyy"... the ruler [rʌlɜr] it's... on on the table.

IR(12"): This is aaa four tables... aaand aaa this is a four brown tables and and a brown hamster... on the table.



DV(25"): They are *emm* two orange, two strawberries, two bananas, one onion, two carrot, two potatoes, twooo tomatoes, aaa... brown turkey... and and... blue... pencil case... annnd... aaa brown... open... door.

**Grupo 6: CB, SG, JJ, AP.**

CB(33"): The crazy school (lo dice a modo de título). There are two carrots under the desk. She he's wearing... blue jeans annnd green... jumper. It's sunny. The horse is brown. There are... books... on thee desk. *Mmm* there are... two pencil case "ay" two pencils... in thee pencil case. There is a ruler and there is aaa pencil sharpener.

JJ(28"): There there are... four tables. The There is... a... onnnne hamster on the on the table. There is a... short... yellow ruler... on thee table. There is... aaa aaa two tomatoes... on the table. The there is.. aaa *emm* two carrots... under... the table. (CB le hace un gesto de sorpresa porque esta frase es la primera que ha dicho ella).

AP(12"): There is aaa... pink... a pink pen on thee desk. *Eee* there is aaa... a books... on the on the desk (Dice esta última frase mirando a CB y encogiéndose de hombros. Cuando acaba su intervención y empieza a hablar SG, AP susurra a JJ algo sobre lo que ha pasado).

SG(6"): There is a cat on the table. There is aaa (mira a CB quien le susurra algo que ella repite) door is open [open].

Les digo a AP y a SG que deben decir más frases, no me entienden y sus respectivos compañeros de grupo se lo traducen.

SG(2"): There are... two potatoes... on the desk (CB se la ha susurrado y ella la ha repetido).

Silencio de 9 segundos durante los cuales CB señala la goma de borrar a AP, éste se encoge de hombros, CB se desespera y dice "jolín" y le dice *rubber*; entonces AP hace la frase.

AP(2"): There is... a rubber... on the desk.

Silencio de 11 segundos durante los cuales CB le susurra una frase a SG.

SG(2"): There is... a duck... on the desk.

Silencio de 22 segundos. CB iba a susurrarle una frase a AP y se lo prohíbo. Acaba hablando el otro compañero, JJ, algo que sorprende/asusta a los otros 3 miembros del grupo y se ríen.

JJ(5"): The girl is wearing... a pink T-shirt and a pink skirt.

Silencio de 9 segundos. CB señala, desesperada, las naranjas a AP.

AP(5"): There is aaa... a two... orange... on the... desk.

## Transcripciones de las primeras grabaciones de junio de 6<sup>o</sup>A (grupos octubre)

### Grupo 1

LE(4"): In the crazy school there are a four tables, there are a door and it's sunny.

EC(13"): In this school there are a blackboard *eee... aaa... aaa...* two chairs... and a *man [men]??* (no estoy muy segura porque lo dice rápido, bajando el volumen y no lo señala, pero creo que se refiere al hombre que hay dibujado en la pizarra).

Silencio de 4 segundos.

SF(18"): In the crazy school... there are... *mmm* five pu purple [*purpel*] book innn on the table. In thee crazy school there is one duck [*duk*]... on the table.

Silencio de 3 segundos.

RA(14"): There is one horse behind the windows. *Ee* there is... one hamster *ee* on the table. *Ee* there is one bird [*bird*] *ee* on the door.

Silencio de 5 segundos.

EC(16"): In the school... there are... one ruler on the table, the fruit... on the table annnd and a hamster...*ee* under the table.

Silencio de 15 segundos.

SF(23"): The there are... many books in... in thee... (No recuerda *cupboard*. Después de un silencio de 13 segundos, interviene otra niña).

LE(2"): The carrot is under the table.

Silencio de 5 segundos.

SF(5"): There are one pencil case... inn... on the table.

Silencio de 6 segundos.

RA(6"): There is *em* there is one onion... next to the turkey.

EC(10"): In in this class there are there is one he "*bueno*" one she and has got one T-shirt and a skirt [*skɑ:t*].

Silencio de 11 segundos.

SF(11"): There are... three... three pencils... on the table... and one blue pen.

Silencio de 6 segundos.

LE(2"): The paper is on the table.

Silencio de 11 segundos.

RA(13"): There is a long ruler... on the... table... and and... and one dog... behind the chair.

Silencio de 6 segundos.

SF(12"): There... there are there is... a bird [*bird*] on thee... on thee... on the door.

EC(2"): In this class... the door is open.

Los compañeros aplauden.

## Grupo 2

NG(25"): The crazy school (lo dice a modo de título). In the crazy school there are some animals. There is a horse. There is a cat. There is a sheep. There is a turkey. There is a rabbit. There is a mouse. There is a duck and there is a dog. (A los 19 segundos empieza a hablar FF pensando que NG ha terminado, pero no lo ha hecho y sigue hablando). There are some there are two tables and there are two chairs.

FF(13"): There are some books under are o on the table and one pen one pencil sharpener and two rulers [rʌlɜ:s]... and the pencil case... and the paper.

AG(18"): In the crazy school there are... some fruits and and... and vegetables. There are two two orange. There are... two strawberries. There are... two potatoes. There is... there is one onion. There are... two carrots and there are... two tomato.

AS(31"): In the crazy school the time is... one o'... half past one and three and there is a he wearing... a a jumper [er]... jeans and trainers [er]... and a she... *em*... put in three... in the schoolbag the orange... and wearing a T-shirt annnd a skirt (pone cara de extrañado cuando finaliza).

Silencio de 15 segundos.

NG(3"): There are... there are books.

Silencio de 2 segundos

AG(4"): In the crazy school... there is... a gorilla's... family.

Silencio de 5 segundos

AS(2"): In the crazy school there are aaa *calendari* (vuelve a poner cara de extrañado al finalizar).

Silencio de 2 segundos

AG(4"): In the crazy school there is... open [open]... open [open] door.

AS(2"): In the crazy school it's sunny.

Miran todos a la cámara y los compañeros aplauden.

## Grupo 3

GN no asistió a clase el día de la grabación que hicimos en octubre. Lo he incluido en este grupo porque está JA, el alumno que tiene un PI. Siempre hay 5 miembros en el grupo donde está él.

GN(2"): The brown door... is open.

JG(5"): There are a boy and the and the hand of the boy... there are two colours.

FN(2"): There are five red books on the table.

EP(3"): It's... half... past... one.

JA(3"): It's... a... sunny... ?? (mientras se va se gira y dice algo más, pero no lo entiendo).

GN(2"): There are... four tables.

JG(3"): There are... a blue... pencil sharpener. (Cuando se va, se pone la mano en la cabeza dándose cuenta de su error: debía haber dicho *pencil case*).

FN(2"): There are there are a one o'clock.

Silencio de 4 segundos durante los cuales GN le hace una señal a EP indicándole que se acerque a la lámina porque es su turno).

EP(6"): There is a... this is... a... brown... dog. (Mira a GN continuamente buscando su aprobación).

Silencio de 3 segundos.

JA(2"): Is... a... potato [poteitor].

GN(3"): There are... a two small... tomatoes.

JG(1"): There is a timetable.

FN(2"): There are two orange on the table.

EP(2"): There is a brown horse.

Silencio de 4 segundos.

JA(2"): Is... a... carrot.

GN(2"): There is... a small... blackboard.

JG(6"): The there is aaa (retira a FN para que no esté entre él y la cámara) a basket and in the basket there are... more... more papers.

FN(4"): There is... a family... a gorilla's family... on the table.

GN(2"): There is... a some... colours.

JG(1"): There is a girl.

FN(5"): There is... (lo usa de muletilla mientras busca algo. Repite el inicio del anterior compañero) a one... dog.

EP(1"): There is a small sheep.

Habla JA pero lo dice muy rápido, no lo entiendo y se lo hago repetir.

JA(1"): There is... a... cat.

GN(3"): The rabbit... eating... carrots.

JG(1"): There it's... a blackboard.

FN(4"): There it's... (lo dice como muletilla para empezar mientras busca algo que decir, repitiendo lo dicho por su anterior compañero) there is... a basket... (parece que vaya a seguir por la entonación).

Silencio de 9 segundos. GN le dice a EP que es su turno, pero él no sabe que decir y sigue GN.

GN(2"): There is a ruler on the table.

JG(4"): There is... a... the gorilla's family *ee* write in the paper.

FN(5"): There is... (lo vuelve a usar de muletilla para darse tiempo) there is a hamster... on the table.

Silencio de 3 segundos.

EP(3"): There is... a two... orange.

Silencio de 3 segundos.

JA(2"): There is... a... pencil.

GN(2"): The blackboard... write... the body.

JG(2"): There is... a brown... onion.

FN(2"): There is... a sh a sheep.

GN(1"): There is a mouse [mauz]... (parece que vaya a seguir pero se va de delante del dibujo).

JG(1"): There is a turkey.

FN(3"): There is a penc... pencil case... on the table.

EP(2"): There are two... strawberries.

Silencio de 6 segundos.

JA(3"): There is... [taronʒin] (se refiere a las naranjas).

GN(2"): There are... five... red... books.

JG(2"): There are... a yellow bird.

FN(5"): There are... (lo usa de muletilla para hacer tiempo, copiando de lo que han dicho sus compañeros) a big... window.

GN(2"): Theere there are... many books.

JG(1"): It's sunny.

Silencio de 2 segundos.

FN(12"): There are a... (lo usa de muletilla de nuevo) there is a... (GN le está susurrando *schoolbag*) there are a schoolbag.

EP(1"): There is... a pen.

Silencio de 2 segundos.

JA(4"): There is somme... colours.

GN(7"): The hair... the hair... of... girl... is... is... yellow (se ríe porque sabe que es incorrecto pero no recordaba *blonde/fair hair*).

JG(6"): There are... two rulers [rʌlɜ:s] rulers... and one of them... it's triangle.

FN(1"): There are a one rabbit.

EP(1"): There are... books.

JA(9"): There are... (lo dice a modo de muletilla mientras encuentra algo que decir) mouse [mouse].

GN(3"): There are a two... a two chairs.

Miran a cámara y compañeros aplauden.

#### **Grupo 4**

GC(2"): The crazy... school. (Lo dice a modo de título).

MQ(33"): There are four tables. *Ee* there are some pink books on the table. There are a chair next to the table. In this table... there are, there is *aaa* long and yellow ruler. There are *aaa* rubber, a pencil sharpener and a red... ruler behind the paper on gorilla's family. There are a small... calendar and a and a big blackboard. In this blackboard there are a chalk... and the door is open.

GC(42"): In the blackboard... this... *aaaa*... duster... *mmm*... *thee*... *thee* clock... is... white... and the... there is... *mmm*... two... orange and two strawberries... on... the table. The *toma* [*toma*] the tomatoes... is... on the table.

LG(32"): There are two persons in the crazy school. He wearing... black... trainers, blue jeans *annd* green T-shirt. Has got... red and black *ee* schoolbag *annd* there are... two pencils two different pencils, red and blue. She wearing... pink pink skirt *annd* purple... T-shirt. Has got *ee* *piiink* schoolbag... (por la entonación parece que vaya a seguir pero se retira).

AL(30"): The horse behind the windows. The the cat... on the table. The brown hamster... on the table. *Thee* the sheep... next to the table. *Th* the rabbit... behind the turkey. The mouse... next to the basket. *Thee* yellow duck... on... the table and and the brown dog next to the table.

MQ(4"): In the basket... there are... some... white papers.

Silencio de 5 segundos.

GC(2"): There are... some... many books.

LG(7"): In the blackboard... there is *aaaa*... *aaa*... person.

MQ(12"): In the penc, in the blue pencil case there are *aaa* blue pen, *aaa* pink colour, *aaa* and *aaa* red and *aaa* green colour.

AL(3"): The yellow bird... is... on *thee* door.

GC(2"): The door... is... open.

LG(1"): There is sunny.

Silencio de 6 segundos.

GC(6"): The potatoes... is... next *tooo*... *thee*... hamster.

Los compañeros aplauden.

#### **Grupo 6**

Han salido en quinto lugar.

CB(8"): She's wear a pink T-shirt and a pink skirt. He's wear a green sweater, jeans and trainers. It's a half past one and it's sunny.

JJ(19"): Behind the basket... it's a mouse. On the ground... it's a turkey, a small onion and aaa... and a big *em* rabbit. On the wall... it's a blackboard of the parts of the body... and... in... is... duster and chalk.

AP(16"): Mm there is... two carrots... under the table. *Ee*... there is twooooo strawberries... on the table annd (mira a SG y se ríe) there is one hamster... on the table.

SG(21"): There is... a many... colours (se gira, mira a CB quien se ríe) on the table is many colours. *Ee* (se ve a CB susurrándole algo) on the table is... two tomatoes (CB se ríe. SG la vuelve a mirar). On the table... it's one... ruler. In the table... it's two... orange.

Miran a la cámara como si hubieran acabado pero les hago seguir. CB se ríe nerviosa, mira a JJ y busca algo que decir en la lámina. Todo esto dura 13 segundos.

CB(1"): There is a calendar.

Silencio de 2 segundos.

JJ(11"). Emm... on the table there is a gorilla's family. *Emm* (pausa de 6 segundos buscando algo que decir y al final decide retirarse. AP se ríe).

SG(1"): The door is open (al acabar mira a CB. No sé si ella se lo ha dicho mientras JJ hablaba).

AP(9"): *Eee*... the there i there are... four books on the ta [tei] on the table.

CB(2"): The door... of the cupboard... is open.

JJ(5"): *Mm*... in the class... there are... two... chairs.

Silencio de 8 segundos.

AP(3"): There is... four tables... in the class (al acabar se encoge de hombros, sonrío y mira a JJ).

SG(2"): There is... a pencil... sharpener.

Silencio de 5 segundos.

CB(4"): There is ( mira a JJ y se ríe) there is a yellow bird... on the door.

JJ(5"): *Em* on the ground... *emm* next to the table... it's a dog.

SG(2"): There is... a cat.

Después de un silencio de 11 segundos, dan la intervención por acabada y los compañeros aplauden.

## Grupo 5

Han salido en último lugar.

PB(17"): There is a rabbit brown and yellow. There is a dog... brown. This is a cat... brown and yellow... annd... thi this is a T-shirt... purple.

OG(4"): There is... a two strawberries and... two orange... on the table.

IR(9"): There is... a... brown small hamster... on the table. The there is... a... yellow... duck [dan]... on the table.

DV(19"): It's sunny. It's half past one. There is... a horse... behind the windows. Thee the boy... wears... green T-shirt, blue jeans annd... brown... trainers. Ther there is... a ruler... on the table.

Silencio de 4 segundos durante los cuales DV hace una señal con la cabeza a PB dándole a entender que es su turno.

PB(8"): There there is... a turkey... and in on the table... there are a many colours.

OG(5"): *Em* the door is open. There is one pencil and five books on the table.

DV(4"): There is a blackboard... and there is a calendar.

IR(3"): There is... a four... tables.

PB(2"): There is a two chairs.

OG(1"): The door it's open.

Silencio de 3 segundos.

DV(18"): The (pausa) there is gorilla's family... on on the table. (Pausa de 4 segundos). The there is a mouse... be[bi] behind the basket. There are two... two chairs.

PB(2"): There are a many books on the table.

Silencio de 4 segundos.

IR(5"): There are... (pausa) under the table... basket.

Silencio de 3 segundos.

DV(13"): There are one... small... sheep... annd there is... o (empieza a decir *one*) two *mm* one... *emm* triangle [triangəl]... ruler.

PB(3"): The there is a two carro there are two carrots.

OG(3"): There is one pencil sharpener... on the table.

DV(6"): There is one... blue pencil case... on the door on the... table.

Silencio de 11 segundos durante el cual miran a la cámara. Como los compañeros no aplauden, siguen con la exposición oral.

DV(5"): Thee... the door... of cupboard... is open.

PB(3"): There is a... a yellow bird.

OG(2"): There is... a yellow... cat.

DV(4"): In the cupboard... there is duster... and chalk (al acabar agacha la cabeza; no sé si se ha dado cuenta del error -*cupboard* por *blackboard*).

PB(1"): There is a blonde hair.

Los compañeros aplauden.



## Transcripciones grabacione junio con grupos *knights*

### 1. Purple group

FF(4"): The she has got a curly hair and... a red T-shirt and one skirt. (*The T-shirt is purple*).

AG(11"): On the table... the... there are... a gorilla's family... triangle ruler [rʌler], two pencil sharpeners and... two orange and two strawberries. (En verdad hay una goma y un sacapuntas aunque él los confunde con dos sacapuntas).

DV(10"): In the table... there are one on the table there are one duck, two tomatoes... foouur notebooks and one pencil.

AL(6"): On the table... is... a hamster, a potato and... a ruler.

FF(3"): In the class in the class it's a half past one and it's sunny.

DV(5"): The door... it's open... the door and the windows... it's open.

AG(5"): In windows... there is a... one horse... brown (se encoge de hombros y pone cara de extrañado).

Silencio de 8 segundos mientras se ponen de acuerdo sobre quien continúa.

DV(5"): In the cupboard... there are draws... *ee* the parts of the body.

AL(2"): The mouse... next to... the basket.

DV(4"): There is one... open... pencil case.

AG(9"): Under the table... there are... one rabbit, two carrots, one turkey, one basket and one... onion.

DV(17"): The boy... the boy has got... two crayons... and the boy wears... green T-shirt, blue jeans, *em* one school one red schoolbag and one and trai and brown trainers [trainz:s].

AL(4"): In the blackboard... is draw [drau]... the parts of body (FF le susurra que ya lo habían dicho, aunque él está reparando porque DV había dicho *cupboard* en lugar de *blackboard*).

Silencio de 5 segundos.

DV(5"): The girl... has got... two bananas... in in thee in the hand.

Silencio de 4 segundos.

FF(7"): The dog is is (hace el movimiento con las manos buscando la preposición correcta)is under thee (mira a DV quien le susurra *blackboard*) the blackboard.

Silencio de 4 segundos.

AG(8"): On the table... there are... one cat annnd si six books (por la entnación parece que vaya a seguir pero repite variando la entonación y dando la frase por acabada) and six books.

DV(1"): There are one calendar.

Silencio de 3 segundos y vuelve a intervenir el mismo alumno.

DV(2"): In the crazy school... it's sunny.

AG(2"): The cupboard... is open.

Silencio de 3 segundos.

AL(2"): On the cupboard... is cat.

Silencio de 3 segundos.

DV(5"): There are... one bird on thee on the... open door.

Silencio de 10 segundos.

DV(4"): There are one onion... next to... the turkey.

Después de un silencio de 8 segundos, dan la exposición por acabada y los compañeros aplauden.

## **2. Red knights**

IR(1"): The crazy school (lo dice a modo de título).

OG(15"): In the crazy school... the door, thee the windows and the cupboard it's open. Ther there are five [fais] books... and one pencil case one pencil, two tomatoes and one duck... on the table.

GN(4"): The clock, the timetable and the blackboard... is on the wall.

LG(9"): The rabbit, the carrots and the basket... there are... under the table.

IR(6"): The there are see... ruler, hamster and potatoes... on the table.

Silencio de 5 segundos.

OG(5"): There are... two strawberries, two orange... on the table.

GN(8"): There are... twooo two pencils aaaand two pencils in thee... in the pencil case.

LG(3"): The turkey and the onion... there are behind... the table.

IR(2"): There are four four tables.

OG(1"): There are two chairs.

GN(5"): Mm thee I th the man... I have twoo... two colours.

LG(5"): She... wearing skirt... annnd T-shirt.

IR(4"): There are under there are dog... under the ta [ta] the table (*está under the blackboard*).

OG(4"): Next to thee windows... there are one horse... and it's sunny.

GN(2"): I can see... many animals.

Silencio de 7 segundos.

IR(3"): I... a cat on the... cupboard.

LG(6"): Thee fruits, the ruler and thee pencil sharpener... there is... on the table.

GN(5"): On the blackboard... draw [drauuu]... the parts of the body.

Silencio de 15 segundos durante los cuales les digo que no han dicho ni un color.

GN(2"): The brown hamster... is... very grass (usa *grass* en lugar de *fat*).

Silencio de 3 segundos.

OG(2"): There is a one dog and it's brown.

Silencio de 3 segundos.

IR(3"): There is aaa... yellow... ruler.

LG(6"): He's wearing pi "ay" green... T-shirt... and blue jeans.

GN(2"): The rabbit... eating... carrots.

OG(3"): There are... red... five... books.

Silencio de 10 segundos.

IR(8"): There is... a horse... under thee (le pregunta a GN cómo se llama ventana y éste le responde) windows.

GN(6"): *Em* the the man [men]... I have got aaa green T-shirt and a blue jeans.

OG(6"): *Em*... the door, the cupboard, the chairs and the tables... it's brown.

IR(1"): In the crazy school... is sunny.

Silencio de 3 segundos.

GN(7"): In the paper [peiper]... I'm drawing [drawing] I draw [drau] *em* the family... gorilla's the gorilla's family.

Silencio de 8 segundos. Como nadie interviene, vuelve a hacerlo GN.

GN(4"): The mousse isss un "no" ... behind the basket.

Silencio de 5 segundos.

IR(6"): There is a boy... (lo dice con entonación como si fuera a seguir, pero lo acaba repitiendo cambiando la entonación y dando la frase por terminada) there is a boy.

Todos se ríen y se crea una pausa de 5 segundos.

GN(7"): Thee... the girl... the T [ti] "no" the girl... has got aaa pink... T-shirt.

Los compañeros aplauden.

### **3. Orange knights**

JA(4"): The [te... corri] school [skol] (lo lee a modo de título).

GC(6"): Thee potatoes, the hamster and the ruler... on... the table.

PB(20"): In the crazy school there are... it's... aaa... there are a cat... annd and a rabbit and the rabbit likes...aaa... carrots. The she has got... a pink... T-shirt... and a pink skirt... and has got a blonde... hair.

EC(4"): The windows, the door and the book... is open.

EP(4"): The dog and horse... is... brown.

JA(4"): I [yo] tomato [tomeitor] and red.

GC(10"): The pencil case... there's open... annd... and is blue.

PB(10"): In the cra in the crazy school... has... there are a clock annd it's... half... past... two.

EC(4"): The boy... has got two colours in the right hand.

EP(5"): I want... paper... family... gorilla.

JA(3"): A "jou" and "ratolí" green (cuesta entenderlo).

GC(19"): In thee blackboard... I... I see draw [drəu] a parts of body... and... on the.. *mm*... blackboard... there are two objects.

EC(6"): The basket... has got many... papers... and... is next to the mouse [mouz].

Silencio de 3 segundos.

PB(2"): *Mm* there are there are a turkey [tɜ:kei].

Silencio de 4 segundos.

EC(4"): The calendari... is... *eem*... behind... the books.

GC(3"): The cupboard... is... open.

PB(8"): Theee cat is... brown and yellow and the rabbit it's... brown and yellow.

EP(2"): There are two... schoolbags.

JA(3"): And in sunny and... (agita las manos nervioso porque no sabe que más decir y se retira).

EC(8"): The... the girl... pick up... thee banans of thee schoolbag.

GC(6"): In the crazy school... are... four... (pausa) in the crazy school... some... there are... some... animals.

PB(9"): In this table ther there are... a pencil sharpener annd two strawberries and two orange.

Silencio de 5 segundos.

EP(4"): There are... three... pencil... colours.

EC(4"): The bird [bird]... is yellow and is on... the door.

PB(2"): There are aaa a rubber.

GC(5"): In the crazy school... there are... two... chairs.

EC(6"): In the blackboard there there write... aaa a parts of the body.

JA(3"): Annd [yong]... annd pink.

PB(2"): This colour is purple.

Silencio de 3 segundos.

EP(2"): It is... one... sheep.

GC(3"): In the crazy school there are some books.

EC(6"): In thee cat.. is... *ee*... in front of... the windows.

PB(3"): There are... six... books.

Silencio de 7 segundos.

EP(2"): It's... one... pen.

GC(4"): In the crazy school... there is... a cupboard.

EC(5"): The boy... has got one... red... schoolbag.

PB(5"): The boy has got a schoolbag... red.

EP(1"): There are... six... books.

Les digo que el tiempo ha acabado y los compañeros aplauden.

#### 4. *Yellow knights*

LE(7"): The crazy school (a modo de título). The door... is open. *Eem* there are four tables on the on the floor.

NG(9"): There are six books on the wardrobe. There are five books onnn on the table. The weather is sunny.

AP(11"): *Eee* there is one ruler... on the table. *Eee* the there is one rubber [ɾɒber]... on the table.

SF(6"): There are two orange... orange... on the table. There are... onnne horse... behind the window.

LE(3"): The bird is on the door and the board is green.

NG(6"): The boy wearing... aaa a sweater, a jeans and a trainers.

AP(2"): The basket... it's... under the table.

SF(5"): There are one bird... on thee brown... door.

LE(3"): On the table there are a paper of the gorilla's family.

NG(12"): On the table the there are... three... crayons annd and a pen (se ríe) and a pencil case.

Silencio de 6 segundos durante el cual los dos chicos susurran entre ellos.

AP(5"): *Ee* there is onne penciil sharpener... on the table.

Silencio de 6 segundos.

SF(2"): There are one cat on the cupboard.

LE(2"): There are two carrots under the table.

NG(9"): The girl wearing aaa a T-shirt and shirt... *mmm* she has got... a bag. (Dice *shirt* en lugar de *skirt*).

Silencio de 3 segundos.

AP(5"): There are twooo carrots inn... under the table.

Silencio de 4 segundos.

SF(6"): There are... two... big potatoes... on thee on the table.

LE(2"): The cat is behind the horse. (La frase debería ser al revés).

NG(1"): The wardrobe... is open.

AP(5"): *Ee* there are two potatoes... on the table.

Silencio de 3 segundos.

SF(5"): There are twoo strawberry... there are two strawberries on the table.

Silencio de 3 segundos.

NG(3"): *Mm* There are... some animals.

Silencio de 25 segundos durante los cuales les sugiero que digan más colores.

LE(1"): The door is brown.

Le digo si puede ser más compleja.

LE(3"): The door brown is next to... the table.

SF(6"): There are two yellow... bananas... in... thee schoolbag.

AP(7"): Ee there is one... brown... hamster... on the table.

NG(4"): There is a duck... yellow... on the table.

Silencio de 7 segundos.

SF(7"): There are six... green books on thee... the cupboard.

LE(2"): The bird is yellow.

Silencio de 9 segundos.

NG(2"): The mouse is grey.

Silencio de 4 segundos.

AP(10"): There is one... calendari? (lo dice con interrogación y riendo porque no está muy convencido) *ee* on the table?

SF(4"): There are one there are a duck on the on the table.

LE(1"): The clock is white.

Silencio de 4 segundos.

SF(4"): There are... one... triangle [triangəɫ]... ruler... on the table.

Les digo que el tiempo se ha acabado y los compañeros aplauden.

## **5. Green knights**

CB(31"): The crazy school (a modo de título). In the crazy school there are many animals. There is a bla "ay" there is a brown horse *ee* behind the window. There is a cat on the cupboard. There's a sheep next to the table. There's a rabbit... next to the other table. There's a turkey. There's aa rabbit (debería decir *mouse*) behind the basket. There's a duck on the table. There's aa dog... under thee blackboard and there's a bird... on thee... door.

MQ y RA quieren hablar a la vez. Lo hace RA aunque MQ no está muy conforme.

RA(15"): Thee in the table there are tw two orange two two orange oranges, *ee* two red s... strawberries, the the gorilla's family and thee red ruler.

Mientras hablaba RA, MQ iba susurrando que lo debía haber dicho ella.

MQ(33"): There are four tables. There are five pink books, aa... notebook op a open notebook and a pencil on the table. There is a chair next to the table. In this table there are a long and yellow ruler. Thee the door of the crazy school and the door of the cupboard are open... Be [bi:] behind... the pencil case is open and in this there are two colours... red and green.

FN(15"): The crazy school has got four tables and two chairs. The first chair (debería ser *table*) has got... has got a one ruler and two... brown... potatoes.

MQ(11"): There are a white calendar there is a white calendar. There is... aaa... in the gorilla's... (mira a CB y deja la frase a medias).

CB(7"): She's wear a pink T-shirt and a pink skirt. *Ee* he's got curly... curly hair.

RA(11"): The boy has got one one bag one red bag and and... two colors... red and blue.

FN(4"): The clock... is... a half fas half past one.

MQ(7"): Behind the pa [pei] paper of the gorilla's family there are a pencil sharpener, a rubber and aaa red ruler.

CB(2"): He's got short straight hair.

FN(8"): In the table has got a two colours "y" and the "y" and the next table a lot a lot of *fruit* (lo dice rápido y flojo; cuesta entenderlo).

MQ(3"): In the basket there are... many white papers.

RA(12"): *Ee* in the in the library has... many many books and and there are many chairs many brown chairs... *em*... next to the tables.

CB(2"): The colour of the wall iss yellow.

FN(3"): *Ssts* there is it's a sunny.

Silencio de 8 segundos durante los cuales se oyen susurros.

CB(4"): The basket is grey and the ground is is white.

Silencio de 6 segundos.

MQ(6"): In the blackboard there are there are a chalk and aaa... duster.

Silencio de 5 segundos.

RA(27"): Thee... thee... there are a a two carrots *em* in front of thee... in front of the table... and... and... four... and four books... on thee table.

CB(2"): In the cupboard there are many books.

Dan la exposición por acabada y los compañeros aplauden.

## **6. Blue knights**

JG(1"): The crazy school (a modo de título).

JJ(2"): Behind the basket... it's a small mouse.

AS(2"): There is aaa table of the gorilla's family. (JJ lo mira con cara de asco).

JG(2"): There is a timetable.

SG(1"): There is a two tomatoes.

JJ(3"): *Emm* there is a small... rabbit... on the floor.

JG(2"): There is a brown hamster.

SG(1"): On the table is one ruler (la dice rápido, bajando el volumen y no lo señala).

AS(3"): The there are two potatoes on thee... table.

JG(2"): It's it's half... past... one.

JJ(4"): There it's a brown and big turkey on the floor.

SG(7"): On thee (mira a JG quien le susurra algo) on the table is many colours.

AS(9"): Mm it's s (iba a decir sunny pero cambia; supongo que lo debía decir otro compañero) there are two... twooo *em* red strawberries on the table.

JG(1"): Today it's sunny.

JJ(3"): In the crazy school there are two chairs.

AS(1"): There are a blue pen.

SG(2"): On the table it's two... orange (lo dice rápido y habla muy flojo).

JG(8"): The there is a girl and it and he and she is wearing aaa pink T-shirt and a pink... skirt.

JJ(4"): There is aaa yellow (alarga la "u") duck... on the table.

AS y SG empiezan a hablar a la vez, se ríen y habla SG.

SG(2"): On the table is many... books.

AS(1"): There is a yellow bird.

JG(2"): The door it's open.

JJ(7"): *Mm* (pausa de 3 segundos buscando algo que decir en la lámina) there is aaa there is there are some books... on the table.

SG(2"): On the table there is two tomatoes.

AS(2"): There are a table of the body.

JG(8"): *Em* there is aaa boy and it's wearing aaa green jumper and... and aaa blue jean.

JJ(8"): *Em* on the wall *em* there are... "no" there is a blackboard of parts of the body and a duster and chalk.

AS(2"): There is a brown dog.

JG(2"): There are there are two brown potatoes.

Silencio de 4 segundos. Se oyen susurros. Vuelve a intervenir el mismo alumno.

JG(2"): There is a brown cupboard [kʌpboʊ:d].



Silencio de 13 segundos. JG le señala los libros a JJ pero le dice que ya se han dicho. Al final interviene la chica, lo cual me sorprende.

SG(2"): On the table is one... "no sé" (señala el pato).

AS(1"): There is a big turkey.

JG(2"): *Emm...* there are two chairs.

Silencio de 3 segundos durante los cuales JG y JJ susurran. Vuelve a intervenir el mismo.

JG(7"): There are a duster and... and one duster and one chalk onnn on thee blackboard.

AS(2"): There is a small onion.

SG(2"): On the table is one... (no sé si dice algo más).

JJ(2"): There is a gorilla's family on the table.

JG(1"): There is a rubber [rΛber].

Miran al frente y los compañeros aplauden.

## **Transcripciones de las grabaciones de octubre de 2011 de 6ºB**

### ***1. Purple***

Empieza JC a hablar con las manos en los bolsillos y le digo que tiene que señalar y lo hace.

JC(3"): It's a duster and chalk and... a clock.

IC(7"): It's a... blackboard... one pen... and any pencils.

JH(6"): They are two rulers, one rubber and one pencil sharpener.

MN(6"): They are two schoolbags, tw(o) four tables and two chairs (mira hacia la cámara como dando por terminada su intervención y después de una pausa de 3 segundos añade) and any books.

Todos miran a la cámara dando su exposición oral por terminada y los compañeros aplauden.

### ***2. Orange***

Silencio de 3 segundos.

ND(9"): This is a blackboard (pausa de 5 segundos) and a clock... and window.

JV(5"): This is aa a blackboard and duster and chalk.

TV(5"): This is a orange annd strawberry [strouberi].

Silencio de 2 segundos.

EA(5"): This is... a two... rulers [rulers] annd... and cat.

Silencio de 3 segundos.

ND(3"): This is aaa four tables... (parece que vaya a seguir por la entonación pero después de mirar la lámina durante 4 segundos, se retira).

JV(2"): This is... a two... chairs.

TV(3"): This is... a door... open.

Silencio de 2 segundos.

EA(2"): It's... a sunny.

ND(8"): This is one dog, onnne rabbit, one mou(se) two mouse (en verdad hay un *mouse* y un *hamster*; el plural debería ser *mice*) annd onne sheep.

TV(2"): This is... a pen (parece que vaya a seguir porque sigue mirando el dibujo pero se retira después de 3 segundos mirando a JV para darle paso).

JV(3"): This is a pencil sharpener and rubber.

EA(5"): This is a paper [peiper] the [da] gorilla gorilla family [famili].

ND(11"): This is... a one pencil, threeee colours, one pen (pausa de 4 segundos) and book.

JV(3"): This is... a two... *eee* ruler [ruler].

TV y JV se miran entre ellos y susurran, les pregunto si han acabado y NG añade una frase.

ND(1"): This is a *pabrot*?? (se lo hago repetir porque no la he oído bien y vuelve a decir dos veces [pabrot]. Se refiere al pavo y supongo que quería decir loro, *parrot*).

### 3. Blue

AO(2"): There... aare four tables.

MT y RM empiezan a hablar a la vez; al final lo hace ella.

MT(3"): There are two... orange.

RM(6"): There are eeee two... books aaand a wardrobe (en verdad es un *cupboard*).

FH(10"): There are... two rabbits... one and... and one... and one pen.

AO(2"): There are... two rulers.

MT(3"): There are... one pencil sharpener and rubber.

RM(4"): There aaare manyyyy pencils.

FH(4"): There are... a banana... in the hand of girl [gil].

AO(3"): There are "no" there is a a paper.

MT(4"): There is... a one tomato [tomato] on the table. (Hay dos tomates pero el dibujo puede engañar y creer que es uno grande).

RM(4"): There are aaa two strawberries and two oranges.

FH(4"): There are aaa blue pencil sharpener (se retira del dibujo y se da cuenta del error y lo repara) pencil case.

AO(2"): There iiis a duster [dɹkster].

MT(2"): There aaare two potatoes.

RM(2"): There is aa blackboard.

FH(4"): There i there is (AO lo mira y le dice que ya se ha dicho, pero él sigue; ella sólo había dicho un elemento) a duster [dʌkstɜ:] and chalk.

AO(2"): There is aaa cat.

MT(2"): There is... a horse.

RM(3"): Eeeee there is a open door.

FH(3"): There is a dog... and aaa bird [bird].

AO(2"): There is a mouse [mous].

MT(1"): There is a sunny.

Silencio de segundos. RM dice “Ah, ahora yo” y empieza a hablar.

RM(2"): There are twooo chairs.

FH(2"): There is... open... book.

AO(2"): There is... a pencil.

MT(4"): There there are... two... bags.

RM(2"): There are... two persons.

Se miran entre ellos, sonrían y FH mira a la cámara y dice “*finish*”. Los compañeros aplauden.

#### **4. Green**

Sólo son 3 alumnos.

Silencio de 3 segundos.

CQ(8"): On the on the table it's a a ruler, a hamster and the cookies and under the table it's a chair. (No hay *cookies* dibujadas sino patatas, pero se podrían confundir y lo considero correcto).

OL(20"): In the table is a... duck, a... are two tomatoes, aaa notebook, a pencil, are four bo four books eee in the board it's a draw, the door is open.

JF(17"): In thee... it's a clock... and the table it's pencil it's... pencil sharpener, ruler and paper [peiper] in family... monkey. (OL lo mira con cara de extrañado por decir *monkey* en lugar de *gorilla*).

CQ(13"): Under thee (pausa de 11 segundos; JF le señala una mesa) under the desk it's a dog.

OL(5"): Behind... behind the window... it's a horse and a sunny.

JF(7"): In the... in the... two bananas.

CQ(1"): There are two *rabbits*?? (creo que dice esto pero lo dice rápido y casi sin señalar; si es así, ha confundido al *hamster* con un *rabbit*).

OL(5"): There a there are two two carrots and onnne rabbit.

JF y CQ empiezan a hablar a la vez diciendo “*on*”, se miran y ella le dice que hable él.

JF(7"): In the bird [bir] are... in... (pausa de 4 segundos) door.

OL mira la lámina diciendo “*eee*”, se gira para mirar a la cámara y dice “*finish*”. Los compañeros aplauden.

### **5. Red**

XG(44"): There is a girl... It's aa blonde [blod] hair and purple T-shirt... and a... pink skirt. There is a boy... *eee*... orange hair and aaa... green and a green sweater... There is... aa blue... jeans and a black trainers. It's sunny. In the blackboard... there is a boy.

CT(39"): It's... a dog [dok]. It's mou mouse (señala el *duck*) “y” onnne nose (señala al *mouse*) *mmm* one... one turkey, one [reips] (se refiere al *rabbit*), one [uanf]... one hamster[fe], one *gat*, one porki (señala el *horse*) “yyy” one *red*?? (señala *sheep*).

RA(11"): There are two potatoes, two bananas, two strawberries, two orange, two tomato, two carrots and one onion.

EC(45"): There is a yellow ruler. There is a triangle red ruler. There is a sharpener. There is a rubber. There are many colours. There is a blue pencil case. There is a blue pen. There is a notebook. There is “*bueno*” there are... red and green books. It's... half... past... one. There is a window. There is a clock. There is a blackboard. There is a duster. There is a chalk. There is a cupboard. There are four chairs (se refiere a *desks*, pero se ha reído y supongo que ha perdido la concentración). There are two chairs. There are... a door. There issss calendar? (lo dice con interrogación y mirándome a mí, buscando mi aprobación). There is a paper off monkey's family... (parece que va a seguir, pero después de unos segundos se gira hacia la cámara y da la exposición por concluida).

Miran todos al frente y los compañeros aplauden.

### **6. Yellow**

LT(2"): This is the crazy school.

Silencio de 3 segundos durante los cuales todos miran a PP, quien se acaba dando por aludido y empieza a hablar.

PP(11"): The school... in the school has got... a clock... brown door... and colours.

AL(8"): The school... has got... animals... books... and pencils.

LT(5"): In the school have got a girl and boy *purse*?? (lo dice rápido, sin señalar y no la entiendo) and a pencil sharpener.

AG(13"): In the school have got desks, chairs, rulers... a board... annnd (pausa de 3 segundos) books.

Dan su exposición por finalizada y los compañeros aplauden.

## Transcripciones de las grabaciones de junio de 2012 de 6ºB

### 1. Blue

En la grabación de octubre salieron en tercer lugar.

FH(4"): The tit the title [titl] of thee picture [pictfuri] iiis the crazy school.

AO(13"): This is a beautiful girl and have got... a... purple T-shirt and a pink skirt and this is a beautiful boy and have got a green... sweater and... blue jeans.

MT(2"): There is a beautiful sheep.

RM(5"): The the the duck iiis next to thee two... red [red] tomatoes.

FH(9"): The turkey... has... the turkey... is... is hungry and... eating... onion.

AO(7"): This is a horse... under the window and (se oye a FH susurrar "behind" porque AO ha dicho mal la preposición, pero ella la usa para otra frase) and... behind horse... a sunny.

MT(3"): There is... a... yellow... duck... on the table.

RM(3"): *Eee* this is a dog... under [und3:] the blackboard.

FH(9"): There are "ay" there is a carrot a yellow carrot "ay" a yellow parrot... (es un *bird*) on thee door.

AO(5"): This is a blackboard [blakboa:d] and have got a picture of thee body.

MT(1"): The door... is... open.

RM(3"): This is a clock... on the calendar.

FH(7"): There are... two... *emm* red [red] strawberries and two... orange... orange.

AO(7"): This is a many... *eee* many... green... books and many... red books.

MT(2"): There is... a two... bananas.

RM(8"): *Eee* this is a notebook... in front of thee penc the pencil annd "bueno" (y acaba su intervención).

FH(2"): There are four... four tables.

AO(8"): There are a two T-sh(irt) *amm* (susurra algo a FH y cambia la frase) this is a one ruler on the table.

MT(6"): There is... a one... (se oye como le susurran) pencil case.

RM(2"): There are four tables in the class.

FH(10"): There are... twooo pencils... *eee* colours... green annd pink... in thee in the pencil case.  
Susurran entre ellos durante 4 segundos, decidiendo lo que falta por decir.

AO(3"): This is a cat... on the table.

Silencio de 2 segundos.

MT(2"): There is a one... rubber.

RM(3"): *Eee* on the blackboard there's aaa body. (AO le susurra que ya lo había dicho ella antes).

FH(6"): Theee... in the cupboard [kupboə:d] are maaany books are many pink books.

Susurran durante 3 segundos.

AO(4"): "Ah" this is a picture of thee... gorilla's family... onnn the table.

MT(2"): There is a... small... mouse [mous] (lo pronuncia como *nose*; los compañeros le susurran algo).

RM(2"): There are twooo chairs.

Silencio de 2 segundos.

FH(3"): And the ra and the rabbit... eating... carrots.

Se giran hacia la cámara diciendo "finish" y los compañeros aplauden.

## 2. Purple

En la grabación de octubre salieron en primer lugar.

JH(3"): The title [titl]... of the picture [piktur]... is the crazy school.

JC(3"): There are...four tables... (parece que vaya a seguir pero se retira).

IC(4"): There is [sum]... some fruits... in the tables.

MN(1"): There is a whiteboard.

JH(4"): In the whiteboard there are... aaa picture [piktur] of the body.

JC(15"): There are... there is a... one mouse... next to... theee (pausa de 7 segundos en la cual mira a JH) baket (en lugar de *basket*).

IC(3"): There is a small ruler in the table.

Silencio de 5 segundos. Todos miran a MN.

MN(2"): There are some animals.

Silencio de 3 segundos.

JH(6"): Of the whiteboard there are... a duster [dukstɜ:]... (mira a IC quien se lo dice) and chalk.

JC(3"): There there is one...dog.

IC(4"): The sunny is be [be] be [bi] behind the windows.

MN(2"): There is... a calendar.

Silencio de 3 segundos.

JH(6"): There are... one clock... iii(n) on theee calendar.

Silencio de 5 segundos.

JC(2"): Cupboard... is... open.

IC(6"): There is a beautiful... boy and beautiful... girl [ʒel] girl [ʒel] girl.

MN(2"): There are two tomatoes on the table.

Silencio de 5 segundos.

JH(2"): The horse... looking... a cat.

JC(2"): There are two... schoolbags.

IC(2"): There is a... cupboard [kuəpboə:d] (pone cara de extrañado).

MN(2"): There is there are some books.

JH(7"): In the cupboard... are... many books.

JC(1"): There are five colours.

IC(4"): There is a pencil case... (pausa de 3 segundos y añade) in the table.

MN(5"): The girl has got aa a pink T-shirt and a pink skirt.

JH(4"): There are... a paper of gorilla's family.

Silencio de 6 segundos.

JC(7"): There is aaa (mira a JH y susurran) a triangle... ruler.

IC(3"): The mouse is behind the basket [baket]. (JC le susurra que ya lo ha dicho e IC se encoge de hombros y sonríe).

MN(4"): On the table there is a... (hace una breve pausa porque se da cuenta de que es repetido pero acaba la frase) triangle ruler. (JH añade "joder").

Silencio de 3 segundos.

JH(6"): On the table there are a one... pencil sharpener and onnne (se oye a IC susurrar la palabra) rubber.

Silencio de 6 segundos.

JC(2"): There is a one... o'clock.

IC(2"): There is a door [dur] a door.

MN(2"): There is a bird on the door.

JH(2"): The notebook... is... open.

JC(7"): There are aaa... ... one *haster* one hamster... on the table.

Silencio de 9 segundos durante los cuales JH le señala el conejo.

IC(9"): The rabbit "sí" the rabbit is... next... tooo... boy... and... carrot. (Al finalizar mira a JH y ambos asienten con la cabeza).

Silencio de 4 segundos. Le señalan el pavo a MN.

MN(3"): There is a... ugly [ogli]... turkey.

Silencio de 7 segundos.

JH(2"): Thee the door is open.

JH dice "finish" y los compañeros aplauden.

### 3. Red

En la grabación de octubre salieron en quinto lugar. Sólo son 3 porque EC se marchó al finalizar el segundo trimestre.

RA(1"): The crazy school (lo dice a modo de título).

CT(2"): There is a... yellow sunny. (RA lo mira con cara de extrañado).

XG(2"): There is many books on the table.

RA(3"): There is a horse behind the window.

CT(8"): Thee (RA le susurra "*there is*") there is a... o'clock... an o'clock... (parece que va a seguir pero no lo hace).

XG(2"): There is a long ruler on the table.

RA(2"): There is a cat under the windows.

CT(10"): There is a *calendari...* beh(ind) (RA le susurra "*under, under the clock*" haciendo el movimiento con las manos) un... under... (RA le sigue susurrando la respuesta, desesperado) under a clock.

XG(6"): There is a triangle ruler... next to thee paper... off gorilla's family.

RA(6"): There is a bi [bɜ] bird [bird]... in "*no*" on thee door.

CT(5"): (RA le susurra "*the door is open*" y él repite lo que entiende) the dois and... is... open.

XG(3"): There is a pencil sharpener next to thee triangle ruler.

RA(2"): There is a hamster on the table.

CT(5"): (Vuelve a repetir lo que le dice RA) There is a one [tɜr]... a one boy.

XG(4"): There is a rubber... ... on the table.

RA(2"): There is a sheep next to the table.

CT(3"): There is a two orange (RA le susurra "*there are*") there are a orange. (RA resopla).

RA(6"): There are... a dog... under... thee (mira a XG buscando ayuda y ella le susura la respuesta) blackboard.

XG(2"): *Eee* there is... a pencil case.

CT(3"): There is an (RA le susurra "*there are*") there are ann two bananas.

RA(2"): There are two strawberries.

XG(6"): There are two orange orange (RA le dice que ya lo han dicho; ella dice "ah vale" y dice otra frase). There is a notebook.

RA(1"): There are two potatoes.

CT(6"): *Emm emm* there is... there is a rabbit.

XG(1"): There is a pencil.

RA(3"): There is a yellow duck on the table.



CT va a empezar a hablar pero RA lo corta.

XG(2"): There is there are two chairs.

RA(2"): There are... four tables.

Silencio de 9 segundos durante los cuales le van diciendo a CT que hable y le señalan el dibujo de la familia del gorila.

CT(4"): There is annn paper... family... gorilla.

RA(7"): There is a... mouse... behind thee (no recuerda papelera y se lo pregunta a XG pero ella le cambia la frase y él repite) under the table.

XG(3"): *Eee* there is a yellow onion.

CT(3"): (Vuelve a repetir lo que le dice RA) The there there are two [??] (RA dice "carrots") ca carrots.

Silencio de 3 segundos.

XG(10"): There is a... white blackboard "yy" in the blackboard there is a picture [pifure]of thee body.

Silencio de 4 segundos.

RA(3"): There is... a turkey... next to the onion.

Silencio de 5 segundos durante los cuales XG le señala a CT y RA le susurra.

CT(6"): (Empieza a repetir lo dicho por RA "There is some colours") There is ann one (RA repara su frase y la dice en plural, haciéndosela repetir a CT) The there are a some colours.

Después de 6 segundos susurrando XG y RA entre ellos para ver que les falta por decir, deciden que ya han acabado. Los compañeros aplauden.

#### **4. Yellow**

En la grabación de octubre salieron en sexto y último lugar.

AG(1"): The crazy school (lo dice a modo de título).

AL(4"): There are two tomatoes and two strawberries... on the desk.

AG(16"): There are... two... orange... carrots... aa in the floor, there... there is... aaa... orange onion... on the floor and there are two orange orange... on the desk.

LT(4"): There there is a pretty turkey and a small rabbit on the floor.

PP(9"): There are two potatoes and thee ha and the small hamster and fat... eee sheep [ʃi:p].

Silencio de 3 segundos.

AL(15"): There is... a horse... behind the window. There is aaa cat... a brown cat annnd there there is a small bird.

LT(5"): There is a white... a whiteboard on the wall... in the wall.

AG(9"): There is a yellow duck on the desk, there is a brown dog on the floor and there is... a mouse.

PP(2"): There is... pink... bag.

LT(5"): There is... a monster... project... in the table.

AL(3"): There is... a pencil case in the desk.

AG(5"): The girl... wearing... a pink T-shirt and a pink skirt.

PP(2"): There is aaa clock.

LT(2"): The door is open.

AL(2"): There is a boy.

AG(1"): Today it's sunny.

Silencio de 3 segundos. AL mira a PP, pero habla una chica.

LT(3"): There are manyyy [baks] (va moviendo el dedo y acaba en el *notebook*; no sé si se refería a *books*, aunque no se queda muy convencida de lo que ha dicho).

Silencio de 8 segundos durante los cuales AL mira a PP y le señala los libros en la lámina.

PP(3"): There is aaa... books.

Silencio de 14 segundos; AL dice "*finish*" pero AG dice que no.

AG(1"): There is a calendar.

AG dice "*finish*" y los compañeros aplauden.

## **5. Orange**

En la grabación de octubre salieron en segundo lugar.

ND(1"): The crazy school (lo dice a modo de título).

JV(1"): The door is open.

TV(1"): Today it's sunny.

EA(6"): There are some... green and red... books.

ND(4"): This is a... triangle... red ruler.

JV(1"): This is a calendar.

TV(5"): In the table... this is aaa picture... of the gorilla's family.

EA(6"): This is a rabbit... "*no*" this is a small rabbit.

ND(2"): The bananas is in... the schoolbag.

JV(1"): This is a beautiful dog.

TV(5"): This is a rabbit, turkey and a mouse... on the floor.

Silencio de 7 segundos hasta que ND le señala un objeto a EA.

EA(3"): This is a long... ruler.

ND(3"): There i this is a rubber [rub3:] a rubber.

JV(2"): This is a small duck.

TV(2"): The cupboard is open.

EA(4"): There are two... two orange... orange.

ND(4"): The horse... is behind... theee window.

JV(1"): This is a clock.

TV(2"): The pencil is... on the table.

Silencio de 4 segundos.

EA(8"): This is (NG le señala algo y cambia) there are two (pausa de 4 segundos durante la cual se oye a alguien susurrar "tomatoes") tomatoes... red tomatoes.

ND(2"): There are two orange orange.

JV(1"): There is a bird.

TV(3"): This is a whiteboard of the parts of the body.

EA(1"): This is a boy.

ND(1"): There are two strawberries.

JV(1"): There are two chairs.

TV(1"): There is a calendar.

Silencio de 3 segundos.

EA(8"): This is a... beautiful... (le susurran "girl") skirt (le vuelven a susurrar "girl") girl.

ND(6"): Eee... in the class... it it has got... four tables.

JV(1"): This is a rubber.

TV(1"): This is a sheep.

EA(2"): This is a... schoolbag.

NG(1"): This is a desk.

JV(1"): This is a hamster.

TV(1"): The cat is... on the desk. (En verdad está encima del *cupboard*).

Silencio de 8 segundos.

ND(2"): This is a turkey.

JV(4"): The dog is (hace el movimiento de las manos buscando la preposición correcta)... under... the blackboard.

TV(1"): The book is open.

ND(4"): There are some books. This is the... chalk.

JV(1"): There are many colours.

ND(3"): The schoolbag is red and brown.

EA(2"): There is aaa small onion.

ND(7"): The girl... has got... pink skirt and pink... T-shirt.

TV(1"): This is a clock.

ND(7"): The bo the boy... it has got... two colours "*blau*" and red "*ay*" blue and red. (Se ríe por la palabra dicha en catalán).

EA(2"): There is a blue... jeans.

ND(9"): This is aaa... *mmm... mmm...* green T-shirt.

Silencio de 4 segundos.

ND(3"): There are two... *eee* carrots.

TV(6"): The banana is... on thee... ... schoolbag.

ND(3"): The cat is the cat (se ríe) the cat is on... the desk.

Dicen "*finish*" y los compañeros aplauden.

## 6. Green

En la grabación de octubre salieron en cuarto lugar. Hay una alumna nueva que se incorporó a principios de marzo, AM.

CQ(1"): The crazy school (lo dice a modo de título).

OL(1"): There are five colours.

JF(3"): There are... five... tables.

AM(1"): This is a calendar.

CQ(1"): This is a clock.

OL(7"): There are four... (los cuenta) five red books on thee table.

JF(3"): There is a blackb a whiteboard.

AM(3"): This is a T-shirt (lo pronuncia como *teacher*)... pink.

OL(5"): There are five... green... books behi(nd) *eee* in front of the calendar.

CQ(5"): On... on the blackboard... there i there are duster and chalk.

JF(5"): There is a paper [peiper] on thee fa family *emm* gorilla.

OL(3"): Thi this is aaa... triangle ruler.

AM(3"): This is aaa two... orange.

OL(4"): Thi this is aaa two... red... delicious... strawberries.

CQ(3"): There is aaa yellow sunny... behind the window.

JF(2"): There is aaa brown... horse.

Silencio de 8 segundos. Miran a AM, le señalan el pavo, JF le dice el nombre y OL le hace una señal con el dedo de que no le diga nada.

CQ(2"): The turkey has got many colours.

JF(5"): "Ay" there is a onion "bueno" there is a brown... onion.

OL(2"): There are... two... carrots.

Silencio de 5 segundos. Miran a AM.

JF(1"): There is a rabbit.

CQ(1"): There is a beautiful cat.

OL(3"): There is a looong... a long ruler.

JF(3"): There is a... delicious co [ko] cookies. (En verdad son patatas pero podrían parecer *cookies*).

CQ(3"): There is aaa yellow... duck.

OL(4"): There is a hamster... on... the table.

JF coge a AM por los hombros, la acerca a la lámina y le susurra una frase.

AM(2"): There is a *mouse*?? (no oigo la última palabra, pero JF ha señalado el ratón).

CQ(3"): There are twooo delicious strawberries.

OL(8"): *Eee* in thee... in the blackboard... are... *eee* has got a parts of the body.

JF(10"): There is aaa *emm* under the bla the whiteboard is... a dog [doʒ] a brown dog [doʒ].

OL(2"): There are two chairs.

CQ(1"): The cupboard [kupboə:d] is open.

Silencio de 6 segundos. JF le señala algo a AM pero CQ dice que ya lo ha dicho ella.

JF(3"): There is aaa open... door.

OL(4"): There is a pencil sharpener a aaa a rubber.

CQ(2"): There is a beautiful sheep.

JF(2"): There is a skirt [skirt]... is pink.

AM(1"): There is a sunny.

OL(3"): The paper of gorilla's family is... very big.

JF(2"): There is aaa... book.

CQ(5"): The boy is wearing *eee* a T-shirt annd and blue jeans.

JF(11"): There is a *emm* bird [bird] *emm* a yellow bird [bird] annd innn in the door.

OL(2"): There are two bananas.

Silencio de 3 segundos.

JF(3"): There is aaa a enormous sheep.

OL(1"): There is a pen.

CQ(3"): The boy has got a handbag.

OL(6"): The boy has the boy wearing a shoes, jeans and a green T-shirt.

CQ(3"): The she has got *eee* straight hair.

OL(3"): The boy has got... short hair.

OL dice "*finish*" y los compañeros aplauden.



## **Anexo 3: Los modelos de cuestionarios**





## CUESTIONARIO

### Agents' game

- Elige una respuesta:

1- ¿Te gusta lo que hacemos en la clase de inglés cuando eres un *agent*?

- a. mucho
- b. bastante
- c. un poco
- d. nada

2- ¿Has aprendido desde que empezó el curso?

- a. mucho
- b. bastante
- c. un poco
- d. nada

3- ¿Te sientes cómodo con las exposiciones orales?

- a. mucho
- b. bastante
- c. un poco
- d. nada

4- ¿Te gusta trabajar en grupos de cuatro?

- a. mucho
- b. bastante
- c. un poco
- d. nada

- Contesta libremente:

5. ¿Qué es lo que más te gusta del juego "*Agents' game*"?

6. ¿Qué es lo que menos te gusta del juego?

7. ¿Te gusta más el día que hay juego o el día que usamos el libro? ¿Por qué?

8. ¿Qué cambiarías?

## CUESTIONARIO

### The castle adventure

- Elige una respuesta:

1- ¿Te gusta lo que hacemos en la clase de inglés cuando eres un *knight*?

- a. mucho
- b. bastante
- c. un poco
- d. nada

2- ¿Has aprendido desde que empezó el curso?

- a. mucho
- b. bastante
- c. un poco
- d. nada

3- ¿Te sientes cómodo con las exposiciones orales?

- a. mucho
- b. bastante
- c. un poco
- d. nada

4- ¿Te gusta trabajar en grupos de cuatro?

- a. mucho
- b. bastante
- c. un poco
- d. nada

- Contesta libremente:

5. ¿Qué es lo que más te gusta del juego “*The castle adventure*”?

6. ¿Qué es lo que menos te gusta del juego?

7. ¿Te gusta más el día que hay juego o el día que usamos el libro? ¿Por qué?

8. ¿Qué cambiarías?