



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

La diversidad en el aula

ANA BELÉN GALÁN SÁNCHEZ

**Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
Especialidad Lengua Extranjera: Inglés**

Índice

1. Introducción.....	3
2. Marco contextualizador de la profesión docente.....	3
2.1. <i>La profesión docente</i>	3
2.1.1. CAMBIO EN LA ESCUELA Y EN EL PAPEL DEL DOCENTE.....	4
2.1.2. CAMBIO EN LA FAMILIA Y LOS VALORES.....	6
2.2. <i>Planificación de la enseñanza</i>	7
2.2.1. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.....	7
2.2.2. ¿QUÉ ENSEÑAR? CURRÍCULO.....	7
2.2.3. ¿CÓMO APRENDEN LOS ALUMNOS? DIVERSIDAD.....	9
2.2.4. ¿CÓMO ENSEÑAR? METODOLOGÍA DIDÁCTICA.....	11
2.3. <i>Desarrollo y evaluación de la enseñanza</i>	16
2.4. <i>Otras dimensiones de la profesión docente</i>	17
3. Diseño y fundamentación del proyecto o plan de trabajo.....	18
3.1. <i>Descripción de la experiencia como alumna</i>	18
3.2. <i>Descripción de la experiencia de las prácticas</i>	19
3.2.1. CONTEXTO DE ENSEÑANZA.....	19
3.2.1.1. DESCRIPCIÓN GEOGRÁFICA, SOCIOECONÓMICA Y CULTURAL.....	20
3.2.1.2. ANÁLISIS DEL PROFESORADO Y EL ALUMNADO.....	20
3.2.1.2.1. <i>El profesorado: roles y actuaciones</i>	20
3.2.1.2.2. <i>El alumnado y su rol en el aprendizaje</i>	21
3.2.1.3. ANÁLISIS DEL CURRÍCULO.....	21
3.2.1.4. <i>EL DEPARTAMENTO DE INGLÉS</i>	23
3.2.1.4.1. <i>Medidas de atención a la diversidad</i>	25

3.2.1.4.2. <i>Procedimientos y sistemas de evaluación</i>	29
3.2.2. JUSTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	30
3.2.2.1. <i>INMERSIÓN Y OBSERVACIÓN</i>	31
3.2.2.1.1. <i>Recursos, material y documentación del Centro</i>	34
3.2.2.1.2. <i>Órganos de gobierno del Centro</i>	37
3.2.2.1.3. <i>Otras experiencias y actividades</i>	41
3.2.2.2. <i>PLANIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA</i>	42
3.2.2.3. <i>INTERVENCIÓN DOCENTE: SECUENCIA DIDÁCTICA</i>	51
4. Reflexión crítica	57
4.1. <i>Reflexión sobre la experiencia del periodo de prácticas</i>	57
4.2. <i>Reflexión sobre la experiencia en general y conclusiones personales</i>	62
5. Referencias bibliográficas	64
6. Anexos.....	76
Anexo 1. Distribución del alumnado. Curso 2011/2012	76
Anexo 2. Ficha de seguimiento académico.....	77
Anexo 3. Ficha diaria de seguimiento académico	78
Anexo 4. Parte de incidencia	79
Anexo 5. Plataforma Moodle.....	80
Anexo 6. Portal Séneca	81
Anexo 7. Secuencia Didáctica.....	82
Anexo 8. Diario de clase	96

1. Introducción

¿Qué debo enseñar? ¿Cómo enseñarlo? ¿Qué ha de aprender el alumnado? ¿Cómo aprenden los discentes? ¿Cómo atender a la diversidad? Estas y otras preguntas nos hemos hecho todos al enfrentarnos por primera vez a la práctica docente. A lo largo de este trabajo resolveremos algunas dudas al respecto, aunque nunca debemos dejar de interrogarnos, si queremos ser profesionales de calidad. Muchos padres y madres nos confían sus hijos y es nuestra responsabilidad el formarlos, no solo enseñándoles conceptos (saber) sino también habilidades (saber hacer) y actitudes (saber estar y ser) (Alart, 2010, p. 61). Sin embargo, tanto progenitores como docentes están implicados de forma activa en la educación del alumno, ya que la familia y la escuela son las dos instituciones principales en su formación (Sarramona, 2008), por eso han de colaborar conjuntamente, han de ser guías, ayudándole a que abra los ojos y a ser responsable (Peters, 1969, 53), a que descubra su vocación y tenga una vida satisfactoria y enriquecedora y sea capaz de desenvolverse en la sociedad (Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, 2010, p.1). Por ello el profesorado debe seguir formándose para adquirir los conocimientos y desarrollar las destrezas y habilidades que necesitan para estar al día con las nuevas tecnologías y los nuevos roles docentes que exige la educación de hoy (Fernández Muñoz, 2003).

2. Marco contextualizador de la profesión docente

2.1. *La profesión docente*

El principal objetivo de todo docente es lograr el desarrollo y la formación integral de la persona (Quiroa Vela de González, 1990), es decir, un equilibrio entre las dimensiones intelectual, social, humana y profesional (Arellano G., 2007, p. 31). El profesor o profesora no solo debe estimular el desarrollo intelectual y físico del educando, sino también el aspecto social, ético y espiritual (García Rivera, s. f., párr. 2-3), de esa manera las nuevas generaciones desarrollarán una vida satisfactoria y enriquecedora y serán capaces de desenvolverse en la sociedad (Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, 2010, p.1).

2.1.1. CAMBIO EN LA ESCUELA Y EN EL PAPEL DEL DOCENTE

Cada vez con más frecuencia se escucha que hoy, más que nunca, hace falta un cambio en la educación, pero, en primer lugar debemos definir dicho término. Etimológicamente, la palabra *educación* procede del verbo latino *educare* que significa ‘criar’, ‘alimentar’; aunque otros autores hablan del verbo *educere*, que significa ‘extraer de dentro hacia afuera’. La preferencia de una u otra opción hace que se considere la educación como un proceso de desarrollo interior, de construcción, o como una acción externa al sujeto; sin embargo, ninguna se opone a la otra, sino que se considera como un proceso interactivo entre el educando y su ambiente y la capacidad personal para desarrollarse (Sarramona, 2008, p. 14).

Existen tantas definiciones de educación como autores que tratan sobre la misma. Desde la época griega hasta la actualidad se han ido sucediendo ideas sobre el concepto de educación. Algunos, como Aristóteles, se inclinaban hacia el punto de vista ético, ya que consideraba que la educación debía dirigir los sentimientos, tanto de placer como de dolor, hacia el orden ético (Alcántara Garrido, 2009); Kant lo contemplaba como un perfeccionamiento de la naturaleza del hombre; para Dewey se trataba de una transmisión cultural; etc. Por tanto, según los diferentes puntos de vista, la educación engloba una serie de dimensiones: social y cultural, personal, filosófica, política y económica (Valderrama Bares, 2011). Sin embargo, a pesar de los diferentes enfoques, a lo largo de la historia, nuestros sistemas educativos han funcionado con un solo modelo: el tradicional —el profesor/a transmitía contenidos y el alumno se limitaba a escuchar (Latorre & González, 1987, p. 8)—, mientras que en la actualidad, según Esteve (2003), conviven cuatro modelos educativos —conjunto de conocimientos, creencias, valores, actitudes, etc. que orienta la acción educativa—, de forma que se enfoca la educación hacia objetivos diferentes:

- a. La educación como molde: la generación adulta define las metas, los objetivos y los conceptos básicos que deben asimilar las generaciones jóvenes, por lo que los jóvenes no tienen otro papel que el de dejarse modelar, aceptando la experiencia de los adultos y los valores que les son transmitidos. El peligro de este modelo es la falta de madurez del educando, ya que los adultos siempre toman las decisiones por él;

- b. Educación como enseñanza: el docente debe ocuparse solamente de la formación intelectual, limitándose a la enseñanza de la materia de estudio y dejando la educación en manos de las familias. Sin embargo, este punto es cada vez más discutible, ya que reducir la educación a la enseñanza puede producir individuos insolidarios y amoraes;
- c. Educación como libre desarrollo: el alumno descubre el mundo por sí mismo y elabora sus propias ideas de los valores, normas sociales y morales, lejos de la intervención de los adultos. El peligro de este modelo es la formación de inseguridad del individuo ante la avalancha de decisiones que debe tomar anticipadamente;
- d. Educación como iniciación: es desarrollada por R. S. Peters a partir de 1966, como solución de los problemas y limitaciones de los modelos anteriores. En este modelo, los docentes deben iniciar a los estudiantes en los conocimientos, actitudes y valores que mediante la propia experiencia han descubierto y consideran valiosos. No se les impone lo que han de pensar, creer o hacer al terminar el periodo de educación.

Actualmente, nuestros sistemas educativos son conscientes de la prioridad social de la educación sobre la enseñanza. Al reflexionar sobre la educación se ha descubierto que, hasta ahora, hemos tenido solo instituciones que daban prioridad a los contenidos, pero tras la incorporación masiva de la población infantil hace falta transformarlas en centros de educación (Esteve, 2003). No obstante, para que este cambio sea efectivo y conseguir una enseñanza de calidad, es necesario que las prácticas docentes cambien (Latorre, 2007, p. 10). Durante un tiempo, en el que existía una sociedad conservadora y el tipo de sistema educativo era la *escuela tradicional*, se pensó que la función del docente consistía en transmitir conocimientos a los alumnos mediante contenidos, era el denominado *maestro transmisor*; posteriormente surgió el *maestro facilitador u orientador*, donde el papel protagonista lo adquiría el alumno, siendo constructor de su propio conocimiento; por último se incorporó el *maestro investigador*, donde el profesor reflexionaba sobre su práctica docente, para resolver los problemas y mejorar la enseñanza (Latorre, & González, 1987, p. 8). Sin embargo, desde siempre la investigación en educación ha girado en torno a la parte objetiva de

la materia, es decir, de la doctrina, quedando relegados el proceso de aprendizaje y el modo didáctico-pedagógico (Martínez García, 1993, p.21). Además del conocimiento académico formal, el futuro docente debe partir del propio conocimiento de sí mismo y de los demás, reflexionando sobre el binomio docente-discente (Martínez García, 1993, p. 25). Para ello hace falta que el profesorado asuma el papel de investigador, ya que es una herramienta para la transformación de la práctica educativa (Latorre, 2007, p. 7). Dicha investigación educativa debe plantearse desde la realidad escolar, de forma natural (Latorre, & González, 1987, p. 8), para que cuestione, indague y transforme la práctica profesional (Latorre, 2007, p. 11).

2.1.2. CAMBIO EN LA FAMILIA Y LOS VALORES

La sociedad actual está pasando por una crisis de valores, que comienza en el seno de la familia y afecta a todos los sectores de la sociedad. Como dice Savater (1997), los niños antes de acudir al centro escolar, experimentan la influencia educativa en el entorno familiar, donde aprenden aptitudes y valores fundamentales, esto es lo que los estudiosos llaman *socialización primaria*. Posteriormente, en la escuela, con los amigos, en el trabajo, etc. se lleva a cabo la *socialización secundaria*. Si la socialización primaria se realiza de modo satisfactorio, la secundaria será mucho más fructífera. Sin embargo, según este autor, hoy en día se ha producido un *eclipse de la familia* y los niños acceden a la escuela con una socialización primaria insuficiente, lo que provoca que los docentes tengan que hacerse cargo de dichas carencias. En las familias actuales, los progenitores han modificado los papeles, es decir, el padre sólo quiere ser *el mejor amigo de sus hijos* y la madre pretende que la tomen como *hermana mayor de su hija*, delegando su obligación de padres como educadores primarios al Estado, con ello tratan que el centro docente eduque a sus hijos en valores (Savater, 1997). Aunque no sólo se ha desvirtuado la función de la familia, sino también los valores que se inculcan, es decir, no se reconocen los valores fundamentales que hacen que la persona crezca interiormente y que le ayudan a integrarse en la sociedad, a apreciar lo que le rodea y a ser crítico. Hoy se premia más la belleza que la bondad; el tener, más que la generosidad; el ser el primero, más que la humildad; etc.; o sea, se inculcan los valores estéticos, que pertenecen a un nivel más bajo que los morales, puesto que se dan en relación con bienes materiales —

generalmente de disfrute inmediato— y las realidades sensibles (Zapata de Ajpop, 2005, cap. VII, sec. «Desarrollo», párr. 1-2). Sin embargo, actualmente, muchas personas los tienen en un nivel jerárquico superior.

2.2. Planificación de la enseñanza

2.2.1. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Nuestro sistema educativo está configurado según los valores recogidos en la Constitución (Ministerio de Educación y Ciencia [MEC], 2006, p. 17164). Cada nivel de enseñanza que conforma el sistema educativo comprende un currículo que engloba los objetivos, contenidos, competencias básicas, métodos pedagógicos y criterios de evaluación que son fijados por el Gobierno para asegurar una formación común, según la Ley Orgánica de Educación (LOE) (MEC, 2006, p. 17166).

2.2.2. ¿QUÉ ENSEÑAR? CURRÍCULO

Cuando hablamos de objetivo del proceso enseñanza-aprendizaje, pensamos en el programa. Sin embargo, el fin de la educación y la docencia no es esto, sino la formación de la personalidad del alumnado. Por lo que el programa es el medio para conseguir este fin, o también, un objetivo inmediato añadido al verdadero fin (Titone, 1963/1966, p. 420). Para ello, la primera tarea del docente estriba en acercar el programa a los intereses y aspiraciones del educando, para que le resulte deseable e interiorice más fácilmente los valores del mismo (Titone, 1963/1966, p. 423).

El currículo del nivel que nos compete, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), habla de doce objetivos:

1. Asunción responsable de deberes propios y derechos de los demás;
2. Desarrollar hábitos de disciplina, estudio y trabajo;
3. Respetar la diferencia de sexos;
4. Fortalecer capacidades afectivas y rechazar violencia y prejuicios;
5. Desarrollar la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el sentido crítico;
6. Desarrollar el conocimiento científico y sus métodos;
7. Desarrollar el espíritu emprendedor;
8. Desarrollar la comprensión y la expresión oral y escrita;
9. Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras;

10. Conocer y respetar las diferencias culturales e históricas;
11. Desarrollar hábitos saludables y de consumo responsable;
12. Apreciar la creación artística (MEC, 2006, p. 17169; MEC, 2007, p. 679).

Todos estos objetivos contribuyen a desarrollar las capacidades que permiten lograr la finalidad de la ESO. Es decir, formar ciudadanos integrales del mañana, que valoren los elementos culturales, consoliden hábitos de estudio y trabajo, se formen para el ejercicio de sus derechos y deberes como ciudadanos y se preparen para la incorporación a la vida laboral (MEC, 2007, p. 679). El Decreto 231/2007, de 31 de julio añade, matizando los anteriores, otros seis objetivos relacionados con las habilidades sociales, el funcionamiento democrático, uso de distintos códigos lingüísticos, conocimiento y aprecio de la realidad andaluza. (Consejería de Educación. Junta de Andalucía [CEJA], 2007a, p. 16).

La incorporación de las competencias básicas al currículo permite centrarse en aquellos aprendizajes que se consideren fundamentales. Por lo que la Comisión Europea de Educación establece ocho competencias:

1. Competencia en comunicación lingüística;
2. Competencia matemática;
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico;
4. Tratamiento de la información y competencia digital;
5. Competencia social y ciudadana;
6. Competencia cultural y artística;
7. Competencia para aprender a aprender;
8. Autonomía e iniciativa personal (MEC, 2007, p. 686).

Estas competencias son necesarias para lograr la realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaces de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Cada una de las materias contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, al mismo tiempo, las competencias se alcanzan con el trabajo en varias materias (MEC, 2012; Ministerio de Educación Política Social y Deporte [MEPSYD], 2008, p. 33).

En el Anexo II del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, se distribuyen las materias de Educación Secundaria Obligatoria (MEC, 2007). Además de dichas

materias, en el Anexo I de la Orden de 10 de agosto de 2007, se incluyen los núcleos temáticos del currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria de Andalucía (CEJA, 2007b). En este currículo se considera la adquisición de competencias comunicativas —comprensión y expresión— como motor de la adquisición de conocimientos, la formación personal, la autonomía para futuros aprendizajes y el desarrollo integral de la persona. En las materias de Lengua Castellana y Literatura y de Lengua Extranjera se trabaja de forma preferente la competencia lingüística, la cual comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. El componente lingüístico engloba los conocimientos y destrezas, tanto léxicas como fonológicas y sintácticas y otras dimensiones de la lengua; el sociolingüístico se refiere a las condiciones socioculturales del uso de la lengua; y el pragmático está relacionado con el uso funcional de los recursos lingüísticos (MEC, 2001, p. 13-14). Asimismo, en dichas materias, se desarrollan de forma especial las cuatro habilidades lingüísticas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir (en inglés *listening, speaking, reading* y *writing*) (MEC, 2007, p. 47).

Como podría parecer, la educación no se basa exclusivamente en la transmisión de conocimientos, sino además, en cultivar esas virtudes morales que harán que la persona se desarrolle plenamente y pueda relacionarse con sus iguales y que le ayudarán a superar las dificultades y a ser responsable de sus actos dentro de la sociedad en la que vive (Naciones Unidas, 2011, art. 26). El principal valor de la educación no consiste en ayudar a los individuos a aprender formas para ganarse la vida o para tener cosas materiales mediante una profesión, sino en ayudarles a definir la manera de vivir esa vida y de ejercer ese oficio (Rinaudo, 2007, pp. 4-5).

2.2.3. ¿CÓMO APRENDEN LOS ALUMNOS? DIVERSIDAD

Hoy en día, uno de los retos que afronta el sistema educativo es cómo favorecer la inclusión (Ainscow, 2005). La Educación Inclusiva es educar en y para la diversidad, donde se atiende a todos y cada uno de los estudiantes; donde los docentes planifiquen el currículo en base a las necesidades del aula, donde cada alumno se considere algo valioso, con sus diferencias y semejanzas, como forma de enriquecimiento en el trato con el otro y en el que todos se beneficien del aprendizaje compartido (Vela Mota, s. f.).

Con respecto a la enseñanza de lenguas, el docente debe trabajar las competencias lingüísticas de forma que potencie la igualdad de sexos, razas o etnias; atendiendo a las diferencias existentes en el aula —niños, mayores, personas económicamente desfavorecidas, alumnos con NEE—; con el fin de evitar conflictos y fomentar la buena relación entre el alumnado (MEC, 2007, p. 48). La competencia lingüística establece vínculos con los demás y el entorno y acerca culturas, desarrollando la conciencia intercultural. Esto ayuda al alumnado a conocer distintas costumbres, rasgos y particularidades de los países de la lengua extranjera y otras formas de vida y relaciones sociales distintas a la propia (MEC, 2007). Los recursos que se utilicen deben ser variados y cercanos a la realidad de los estudiantes (MEC, 2007, p. 48).

La atención a la diversidad del alumnado es otro aspecto mencionado en la LOE y que se desarrolla en la Orden de 25 de julio de 2008. Dentro de los programas de atención a la diversidad encontramos:

- a. Programas de refuerzo: tienen como fin asegurar los aprendizajes básicos en ciertas materias como Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y la primera Lengua Extranjera (CEJA, 2008b, p. 9);
- b. Programas de adaptación curricular: medida de modificación de los elementos del currículo, a fin de dar respuesta al alumnado de necesidades específicas de apoyo educativo:
 1. Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE);
 2. Alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo;
 3. Alumnado con dificultades graves de aprendizaje;
 4. Alumnado con necesidades de compensación educativa;
 5. Alumnado con altas capacidades intelectuales (CEJA, 2008b, p. 10).

Tipos de programas de adaptación curricular:

1. Adaptaciones curriculares no significativas: van dirigidas a un grupo de estudiantes o a la totalidad de estos, que presentan algunas dificultades de aprendizaje, cuando el desfase curricular con respecto al grupo de edad del alumnado es poco importante. Afectará a los elementos del currículo que se consideren necesarios, metodología y

- contenidos, pero sin modificar los objetivos de la etapa educativa ni los criterios de evaluación;
2. Adaptaciones curriculares significativas: cuando se apartan de forma relevante de los contenidos y criterios de evaluación del currículo ordinario;
 3. Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales (CEJA, 2008b, p. 10).
- c. Programas de diversificación curricular: se organizan los contenidos, las materias del currículo y las actividades prácticas que hay establecidas con carácter general, para alcanzar los objetivos y las competencias básicas (CEJA, 2008b, p. 11).

2.2.4. ¿CÓMO ENSEÑAR? METODOLOGÍA DIDÁCTICA

En la ESO se ha de fomentar una metodología centrada en la actividad y la participación de los estudiantes, donde se favorezca el pensamiento racional y crítico, el trabajo tanto individual como cooperativo y las diferentes formas de expresión, integrando la materia mediante el acercamiento al entorno del alumnado. Se tendrá en cuenta la atención a la diversidad, utilizando métodos que consideren los diferentes ritmos de aprendizaje y la capacidad de cada individuo (CEJA, 2007b, p. 24).

Si echamos una mirada a la historia de la metodología didáctica, nos encontramos con métodos clásicos, los cuales eran *lógicos*, ya que concebían el proceso de aprendizaje como una mera instrucción intelectual; y los métodos modernos, que son más *psicológicos*, ya que se centran en funciones cognitivas. Dentro del primer grupo concurren la inducción, la deducción, el análisis y la síntesis. La inducción va de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general. El educando no es capaz de formar abstracciones por lo que resulta más sencillo comenzar por lo que conoce, lo concreto, lo intuitivo, para llegar a lo abstracto. En la deducción ocurre lo contrario, va de lo abstracto a lo concreto, de lo general a lo particular. El análisis se dirige de lo compuesto a lo simple, se separan los elementos para su mejor entendimiento. La síntesis es la inversa, compone la unidad de los elementos simples, cada objeto es concebido como un todo. Como se puede observar, la metodología clásica se centraba en dar una serie de directrices, según lo que se

pretendía enseñar, mientras que los métodos modernos se basan en una psicología del aprendizaje. Sin embargo, hoy en día, no podemos ceñirnos a un único método de enseñanza, el uso de uno u otro o varios en conjunto, dependerá de las circunstancias y las necesidades del alumnado (Titone, 1963/1966).

En la enseñanza de las lenguas han existido diferentes enfoques —conjunto de creencias y principios que se usan como base para la enseñanza de una lengua— y métodos —sistema de instrucciones o sistema basado en una teoría concreta de la lengua o del aprendizaje de una lengua— de enseñanza. Entre los enfoques se encuentran: Enseñanza de la Lengua basada en Competencias, Instrucciones Basadas en Contenido, Aprendizaje Cooperativo, Enfoque Natural, Inteligencias Múltiples (IM), Enseñanza Comunicativa de la Lengua, Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas (ELMT), Programación Neurolingüística, Aproximación Léxica, etc. Entre los métodos están: La Gramática-Traducción, el Método Directo, Audiolingüe, Suggestopedia, Método Silencioso, etc. (Richards & Rodgers, 2001, pp. 244-245).

Para no extendernos demasiado, mencionaremos brevemente aquellos enfoques y métodos que se siguen utilizando en la educación actual. La Enseñanza de la Lengua Basada en Competencias (en inglés, *Competency-Based Language Teaching*) (Richards & Rodgers, 2001, pp. 244) busca distintos dominios del aprendizaje, a saber:

- a. La dimensión técnica o conceptual: el saber. Conjunto de conocimientos. Pueden ser de carácter técnico o social, según estén enfocados a la realización de tareas o a la relación social, respectivamente;
- b. La metodológica: el saber hacer. Habilidades, técnicas y estrategias para poner en práctica, en situaciones concretas, los conocimientos que se poseen. Pueden ser técnicas, sociales o cognitivas, según la tarea a realizar;
- c. La participativa: el saber estar. Interactuar con los demás, cooperar;
- d. La personal: el saber ser. Conocerse a sí mismo (Echeverría Samanes, 2010, párr. 8-11; Zambrano Chávez, 2008).

En este enfoque se evalúa al educando según su nivel de empeño: *querer hacer*, se refiere a aspectos relacionados con la motivación; y *poder hacer*, las capacidades y posibilidades de la persona (Zambrano Chávez, 2008).

Según la Teoría de las Inteligencias Múltiples (TIM) (en inglés, *Multiple Intelligences Theory*) de Howard Gardner, cada persona posee al menos nueve inteligencias o habilidades mentales, entendiendo como inteligencia, según Gardner, el potencial biopsicológico para procesar información con el fin de resolver problemas o crear productos que tienen valor, al menos, en un contexto cultural (Gardner, 2004 p. 3). En su libro *Frames of Mind*, publicado en 1983, propuso la existencia de siete inteligencias: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinestésico-corporal, interpersonal e intrapersonal (Gardner & Hatch, 1989); posteriormente, en 1995, añadió una octava, la naturalista (Gardner, 2003) y más recientemente, la novena, la existencial. Estas inteligencias suponen que las personas tienen maneras diferentes de aprender y de representar la comprensión y el conocimiento adquirido (Barrios Espinosa, 2002, p. 26). Según esta teoría todas las personas somos inteligentes de diferente modo y podemos formarnos a través de las inteligencias que tenemos más desarrolladas, de manera que todos aprendemos las mismas materias pero de distinta forma (Alart, 2010).

El Enfoque Comunicativo (en inglés, *Communicative Approach*) —también conocido como Enseñanza Comunicativa de la Lengua (*Communicative Language Teaching*), Enfoque Nocional-funcional (*Notional-functional Approach*) o Enfoque Funcional (*Functional Approach*)— es un enfoque utilizado en la enseñanza de segundas lenguas (L2) y de lenguas extranjeras (LE). Con este modelo didáctico se pretende capacitar al alumno/a para una comunicación real con otros hablantes (Castillo Piña, Algara, & González, 2009; Instituto Cervantes, 2012), ya que considera que la lengua es comunicación. Este enfoque recoge una serie de principios desde un punto de vista comunicativo: los estudiantes aprenden una lengua haciendo uso de ella; el objetivo de las actividades debe ser la comunicación auténtica; la fluidez es una dimensión importante de la interacción; la comunicación supone la integración de diferentes habilidades lingüísticas; y el aprendizaje es un proceso de construcción creativa e implica el ensayo y el error (Richards & Rodgers, 2001, p. 172).

Por último, Estaire y Zanón (1990) hablan de la Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas (ELMT), la cual trata de una síntesis de varias propuestas que se engloban bajo el término Enfoques por Tareas (en inglés, *Task-Based Language*

Teaching). El aprendizaje mediante tareas establece un movimiento de evolución dentro del enfoque comunicativo de la enseñanza de las LE. La ELMT se centra en la asimilación de la tarea como unidad para diseñar las actividades didácticas y pretende un currículo de la enseñanza de lenguas capaz de incorporar los diferentes ejes del proceso comunicativo —objetivos, contenidos, metodología y evaluación— de forma coherente. La competencia comunicativa se considera la responsable de los cambios producidos en la enseñanza de lenguas en los últimos tiempos. Desde esta perspectiva, se puede decir que la competencia comunicativa se sitúa en el centro de un *continuum*, en el que en un extremo se encuentra la dimensión formal —da lugar a esquemas de conocimiento de los contenidos lingüísticos— y en el otro, la dimensión instrumental —destrezas puestas en juego en las situaciones de interacción social— (Estaire & Zanón, 1990, p. 58). El enfoque por tareas presenta un marco para la programación de unidades didácticas, el cual recoge seis pasos: elección del tema y de la tarea final; especificación de objetivos a partir de la tarea final; especificación de contenidos derivados de la tarea final; planificación de la secuencia, con la selección de tareas comunicativas y lingüísticas necesarias para la realización de la tarea final; revisión de la secuencia didáctica; y planificación de la evaluación, elección de los instrumentos para evaluar al alumnado a lo largo de la secuencia (Estaire, 2007; Estaire & Zanón, 1990, pp. 66).

Dentro de este apartado también debemos hablar del aprendizaje significativo, el cual se trata de una formación a largo plazo que tiene en cuenta cómo aprende el alumno. Según esta teoría, para que un estudiante aprenda, es necesario relacionar los nuevos conceptos con las ideas previas que este posee (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1983, p. 14). El profesorado es quien mejor conoce al alumnado y puede adaptar el currículo según la realidad y el contexto del aula (Ballester Vallori, 2002, p. 12).

Asimismo, la Taxonomía de Bloom —entendida como «Los Objetivos del Proceso de Aprendizaje». Esto quiere decir que después de realizar un proceso de aprendizaje, el estudiante debe haber adquirido nuevas habilidades y conocimientos (Bloom, 1956, p. 2; Churches, 2009, p. 4; Eduteka, 2002, párr. 2)—, nos ayuda en la metodología a seguir en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que con ellas podemos desarrollar diferentes habilidades cognitivas, unas de orden inferior:

recordar, entender y aplicar; y otras de orden superior: analizar, evaluar y crear (Bloom, 1956; Churches, 2009, p. 5; Eduteka, 2002, sec. «Taxonomía revisada de Bloom (2000)»).

Actualmente, en la era digital, las TIC juegan un papel muy importante en la enseñanza. Por un lado pueden potenciar las IM, ya que simplemente tecleando podemos pensar en la inteligencia espacial, musical, lingüística o cinestésico-corporal (Gardner, 2000). Normalmente, los docentes enseñan el contenido de forma contextualizada mediante actividades lo más cercanas posibles al mundo real, por lo que las TIC son un medio rico en este aspecto; además, engloba un enorme conjunto de herramientas que fomentan, por un lado, el aprendizaje autónomo y, por otro, la colaboración, mediante las redes sociales. La educación en la era industrial fomentaba las habilidades cognitivas de orden inferior, pero en la actualidad, mediante el uso de las TIC, la enseñanza apunta a las de orden superior (Churches, 2009) (véase Figura 1).

Ningún medio tecnológico es bueno o malo *per se*, ni puede dictar las metas educativas. Una vez enfocados los fines que pretendemos, las TIC pueden ayudar a alcanzarlos, solo hay que utilizar los recursos adecuados, ya sea un lápiz, un CD o internet (Gardner, 2000).

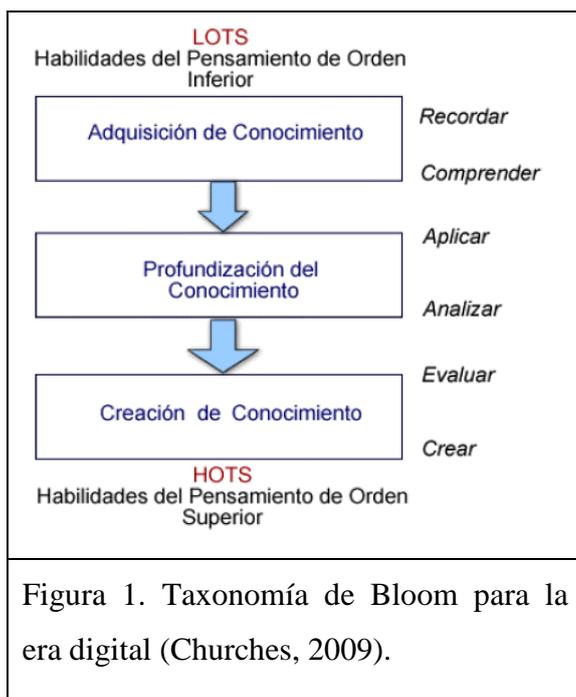


Figura 1. Taxonomía de Bloom para la era digital (Churches, 2009).

2.3. Desarrollo y evaluación de la enseñanza

Para una valoración real del proceso de aprendizaje del alumnado, debe realizarse una observación continua de la actitud y comportamiento en los diferentes modos de trabajo (individual, cooperativo o grupal), teniendo en cuenta las capacidades de cada individuo. Algunos de los puntos que se han de considerar a la hora de valorar las diferentes destrezas en la materia que nos ocupa —la lengua inglesa— son: en la *habilidad de escucha* se valorará la capacidad de captar el sentido global de textos en diferentes contextos; en el *habla*, la de expresarse de forma clara, concisa y ordenada, usando léxico, pronunciación, entonación y registros adecuados; en *lectura*, el procesar información de diversos textos; y en *escritura*, la capacidad de redactar, organizar las ideas, la coherencia, etc. (MEC, 2007, p. 51).

Sin embargo, antes de nada debemos pensar en una serie de cuestiones básicas: qué, cuándo, cómo evaluar y quién evalúa. Para saber *qué* debemos evaluar, en primer lugar, tenemos que definir los objetivos que queremos trabajar y los puntos que deseamos evaluar, teniendo en cuenta que haya un equilibrio entre habilidades y factores lingüísticos y no lingüísticos, de forma que dependiendo del peso que tenga cada parte a la hora de evaluar, se trabajen unos aspectos más que otros. En relación a *cuándo* evaluar, podemos hacerlo mediante la evaluación informal, en la que se recoge información sobre el trabajo del estudiante en condiciones normales en clase; la evaluación formal, en ella la información se recoge mediante pruebas concretas, este tipo se integra a lo largo de todo el curso y proporciona un *feedback* que sirve de ayuda en el proceso de aprendizaje tanto para el profesor como para el alumno; y la autoevaluación, la cual también es conveniente llevarla a cabo regularmente, ya que da la oportunidad al educando de pensar sobre su propio progreso y las dificultades que encuentra en el aprendizaje. Tanto la evaluación formal, como la informal y la autoevaluación deben estar relacionadas. Por otro lado, en cuanto a *cómo* evaluar, la evaluación debe centrarse en los logros del discente más que en los errores, mostrarles lo que saben en lugar de lo que ignoran. Tiene que ser fiable y clara, donde el alumnado sepa lo que se va a valorar y que se reconozca el esfuerzo, contemplando el nivel y ritmo de cada uno. También ha de ser práctico, donde se aproveche el tiempo. Por último, estamos acostumbrados a que sea el profesor/a *quien* evalúe, sin embargo,

además de la participación del alumnado con la autoevaluación, también se puede involucrar a los estudiantes en el proceso de la evaluación, de esta forma el alumno se hace responsable de su aprendizaje y, por ejemplo, con la evaluación por pares, contribuye también en la de sus compañeros (Harris & McCann, 1994).

2.4. *Otras dimensiones de la profesión docente*

La tarea del docente no se ciñe exclusivamente a la transmisión de conocimientos a sus alumnos, su labor llega más allá, debe conocer a sus discentes, no solo en el aspecto académico, sino también en el humano, solo así sabrá cómo ayudarlos, motivarlos, qué debe reforzar, etc. Sin embargo, un elemento fundamental para ello es el apoyo de la familia, la colaboración de esta con el centro escolar es indispensable, ya que la familia y la escuela son las dos instituciones principales en la educación. Entre ellas debe existir un contacto constante mediante los encuentros con los tutores correspondientes e incluso, a través de las plataformas educativas (explicadas más adelante). La escuela debe ser transparente ante los padres y estos deben apoyar la actuación escolar e interesarse por su labor (Sarramona, 2008). En este campo, el Departamento de Orientación juega un papel muy importante, ya que proporciona asesoramiento tanto a los tutores del centro como a los padres, en el caso de que sea necesario (Departamento de Orientación, 2011b).

Otra de las tareas del docente es su propia formación. Hoy en día, con la incorporación de las TIC, se están introduciendo nuevas metodologías y nuevos roles del profesorado. No se puede pretender que el profesor siga dando las clases magistrales de antaño ni que sepa todo de todo; debe conocer su materia, pero, al mismo tiempo debe saber administrar los medios a su alcance para sacarles el mejor partido y así poder dinamizar el aprendizaje de sus educandos, para hacerlo más atractivo y exitoso (Fernández Muñoz, 2003, p. 5). El profesor no debe competir con las TIC, sino que ha de poner al alcance de sus alumnos las herramientas necesarias para que ellos mismos vayan construyendo su propio conocimiento, por lo que el docente toma el papel de profesor facilitador, un guía en el proceso de aprendizaje (Fernández Muñoz, 2003). Pero todo esto no se aprende solo, ni de un día para otro, por lo que el docente ha de seguir instruyéndose. El profesorado, además de reciclarse en los conocimientos relacionados con su materia, en su formación también debe

incluir, por un lado, la pasión por ayudar a aprender, el conocimiento sobre cómo aprenden los alumnos de la sociedad actual, los diferentes recursos y formas de enseñar, las distintas maneras de organizar actividades y contextos y de evaluar el proceso y el producto de los discentes con el fin de ayudarlos a aprender; y por otro lado la adquisición de saberes, actitudes y habilidades para motivar y estimular a los educandos, especialmente a aquellos que por circunstancias diversas no quieren, no saben o no pueden aprender (Asociación Universitaria de Formación del Profesorado [AUFOP], 2010, p. 13). Quizá alguien pueda pensar que el profesorado ha de formarse, únicamente, en determinados momentos, sin embargo, para llegar a ser profesionales de calidad y que su labor también lo sea, la formación tiene que ser continua, durante toda la vida profesional del docente. Para ello hay organizaciones que trabajan en este campo, como el Centro de Profesorado de Málaga (CEP), cuya misión es la de apoyar de forma externa a los centros educativos. Se trata de una plataforma para la formación, la innovación y el intercambio de información de carácter pedagógico (Centro del Profesorado de Málaga [CEP], 2012). Estos centros no solo proporcionan la formación que acabamos de comentar, sino además, facilitan y fomentan el encuentro con otros docentes, lo cual se convierte en una gran oportunidad para compartir experiencias, conocimientos, medios, recursos, ideas, etc. que, posteriormente, cada profesor transmite a otros compañeros en su propio centro de enseñanza, lo cual es un aspecto importante para seguir creciendo personalmente y, por supuesto, para el mejor funcionamiento del sistema educativo (AUFOP, 2010).

3. Diseño y fundamentación del proyecto o plan de trabajo

3.1. Descripción de la experiencia como alumna

A pesar de mi experiencia, ignoraba muchos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje, de la labor de los docentes o de la organización de los centros educativos, por mencionar algunos. No digamos si nos adentramos en temas como las inteligencias múltiples o las competencias básicas.

Durante la primera parte del Máster, el módulo general, antes de aprender conceptos, aprendí a desaprender, para que el aprendizaje fuera transformacional y así adquirir conocimientos nuevos y modificar el comportamiento mediante la revisión de los propios marcos de referencia (Contreras, 2012, p. 2). Basándome en esta idea, pude

reflexionar sobre los conocimientos previos que poseía respecto a la noción de educación, la participación de la familia en la escuela, los diferentes roles del docente, los valores que se han de inculcar, los distintos modelos educativos, los tipos de conducta... y, a raíz de mi reflexión los he ido modificando y actualizando, es decir, se ha realizado un aprendizaje significativo —relacionar nuevos conceptos con las ideas previas que se posee (Ausubel et al., 1983, p. 14)—. En cuanto a la segunda parte del Máster, el módulo específico, en la especialidad de lengua extranjera: inglés, he tenido la oportunidad de conocer a fondo los reglamentos que rigen la ESO —aunque también Bachillerato y la Escuela Oficial de Idiomas (EOI)—, como el currículo con sus correspondientes objetivos, contenidos, competencias básicas, métodos pedagógicos y criterios de evaluación (MEC, 2006, p. 17166); la atención a la diversidad, la cual he trabajado en profundidad en mi secuencia didáctica, en concreto, la adaptación curricular no significativa (mencionada en el primer capítulo), para ello adapté la metodología y los contenidos, pero no los objetivos (CEJA, 2008b, p. 11), como se explica más adelante. Asimismo ahondé en diversas metodologías, como el enfoque comunicativo, la TIM o el enfoque por tareas, igualmente he conocido las habilidades cognitivas y las de lectura. Todo ello nos fue presentado por las profesoras de dos de las asignaturas, en forma de andamiaje, modificando el nivel de ayuda a medida que surgían las necesidades y disminuyéndola conforme se aumentaba la competencia, hasta llegar a la consecución de la tarea final propuesta: la secuencia didáctica (Fernández March, 2005). Todo este proceso realizado en ambas materias, me ha servido de patrón a la hora de diseñar mi secuencia didáctica, ya que he utilizado también la misma metodología del enfoque por tareas.

3.2. Descripción de la experiencia de las prácticas

Antes de comenzar a elaborar mi secuencia didáctica, tenía que analizar una serie de puntos básicos, como el contexto del centro y del alumnado, los contenidos, la diversidad, etc.

3.2.1. CONTEXTO DE ENSEÑANZA

El centro en el que he realizado mis prácticas externas es el IES Jardín de Málaga, ubicado en el barrio del mismo nombre y perteneciente al distrito de Ciudad Jardín. Este instituto se centra en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y consta de solo

dos líneas, una bilingüe y otra no bilingüe. La distribución del alumnado durante el presente curso en el centro se puede ver en el Anexo 1 (Equipo Directivo, 2011b).

El contexto social, cultural y económico del centro, su ubicación geográfica y las características y necesidades del alumnado constituyen factores decisivos en la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El centro desempeña, por tanto, un papel determinante como vertebrador del conjunto de decisiones implicadas en el proceso de adaptación y desarrollo del currículo (Equipo Directivo, 2011b).

3.2.1.1. DESCRIPCIÓN GEOGRÁFICA, SOCIOECONÓMICA Y CULTURAL

La ubicación geográfica del centro, lo convierte en un núcleo de población situado en una zona de crecimiento urbano. Sin embargo, su población se halla dispersa en varios núcleos dentro de la barriada.

Desde el punto de vista económico, se trata de una zona eminentemente obrera, dedicada sobre todo a la construcción y al sector servicios. Desde el punto de vista sociológico, se trata de una zona alejada del centro de la ciudad, en la periferia norte. Desde el punto de vista cultural, el contexto en el que se inserta el IES puede considerarse como poco elevado. Cabe destacar que la formación académica de las familias del alumnado es mayoritariamente de grado elemental o primario. Es una pequeña minoría la que tiene estudios superiores o desempeñan profesiones liberales (Equipo Directivo, 2011b).

3.2.1.2. ANÁLISIS DEL PROFESORADO Y EL ALUMNADO

3.2.1.2.1. El profesorado: roles y actuaciones

Siguiendo las líneas legislativas, en el instituto se opta por una metodología abierta y flexible, centrada en el alumnado, que sea capaz de integrar en cada momento los avances pedagógicos, acelerando o frenando el ritmo de introducción de nuevos contenidos, según las circunstancias de cada grupo concreto (MEC, 1991). Así pues, se respeta profundamente la capacidad innovadora que cada profesor o profesora pueda aportar a la práctica docente, en el marco general de las programaciones de los departamentos y del centro.

Además, como principio general, en la medida de lo posible se procura prolongar el quehacer educativo más allá del aula, dedicando tiempo y efectivos humanos y económicos a las actividades complementarias y extraescolares que tienen

una finalidad educativa (visitas a lugares de interés, actos culturales, conferencias, etc.) (Equipo Directivo, 2011b).

Por otro lado, se entiende que la colaboración entre el centro y las familias del alumnado es de vital importancia, por lo cual se fomenta la sintonía entre la acción educativa y la de los correspondientes tutores legales (Equipo Directivo, 2011b). Como plantea la profesora de la Universidad Camilo José Cela, Olga Casanova: «El nuevo modelo de educación se basa en que equipos directivos, profesorado y padres tengan un proyecto común y así se lo transmitan a los que son los hombres y mujeres del futuro» (Casanova [citado por Prieto, 2012, p. 5])

Periódicamente la comunidad educativa reflexiona sobre su propia tarea educativa y docente (Equipo Directivo, 2011b). Para ello la orientadora del centro propone actividades al profesorado para que reflexionen sobre su tarea educativa y puedan mejorarla (Departamento de Orientación, 2011b).

3.2.1.2.2. *El alumnado y su rol en el aprendizaje*

Según la metodología que se emplea en el centro, es el alumnado como sujeto activo quien construye su aprendizaje sobre las ideas que ya posee, por eso es necesario conocer las ideas previas, puesto que son el sustrato para incorporar los nuevos conocimientos de forma coherente en su estructura mental. Pero no solo hace falta conocer el nivel del alumno/a sobre la materia, sino que el docente debe tener un conocimiento sobre el desarrollo y aprendizaje escolar y el entorno social en el que se mueve cada educando, para poder encaminarlos según sus necesidades (Titone, 1963/1966).

En este proceso el profesorado actúa como inductor del aprendizaje, introduce contenidos, emplea estrategias adecuadas y diseña actividades. En la evaluación de este proceso obtiene la información que le permite introducir las modificaciones necesarias para la mejora del mismo (Equipo Directivo, 2011b).

3.2.1.3. *ANÁLISIS DEL CURRÍCULO*

El Centro tiene en cuenta los distintos puntos del currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria, recogidos en los diferentes documentos oficiales: *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre; Orden de 10 de agosto de 2007; DECRETO 231/2007, de 31 de julio; Orden de 25 de julio de 2008; etc.*

En el instituto se desarrollan todas las competencias lingüísticas a través de las diferentes materias; sin embargo, en la asignatura que me compete —lengua extranjera: inglés—, se trabajan algunas competencias más que otras, así la competencia en comunicación lingüística es la más favorecida; no obstante, es necesario desarrollar, de alguna manera, las menos trabajadas, como puede ser la competencia matemática, entre otras.

Asimismo se tiene en cuenta la atención a la diversidad, recogida en la Orden de 25 de julio de 2008 (CEJA, 2008b), al igual que los programas de adaptación curricular (Equipo Directivo, 2011b), considerando ambos aspectos, se ajusta a la particularidad del Centro.

Concretando las orientaciones y principios metodológicos del currículo oficial, el cómo enseñar se basa en el aprendizaje significativo y una concepción constructivista del aprendizaje, según el cual para que el alumnado aprenda, es necesario relacionar los nuevos conceptos con las ideas previas que este posee (Ausubel et al., 1983, p. 14). Así mismo se promueve un aprendizaje funcional y relevante, donde se expone al alumno/a al uso de la lengua en contextos comprensibles, para que, posteriormente, pueda aplicarlos en actos comunicativos de su vida cotidiana y su entorno (Castillo et al., 2009). Se utiliza una metodología activa y participativa con actividades que facilitan el aprendizaje de los educandos y la construcción y consolidación de los mismos, teniendo siempre en cuenta las características concretas de los discentes a los que se dirigen (MEC, 1991).

Todo lo anterior se plasma en las distintas unidades didácticas incluyendo actividades de distintos tipos: introducción y motivación; detección de ideas previas; introducción de contenidos; aplicación consolidación; atención a la diversidad; autoevaluación; complementarias o extraescolares; etc. (Equipo Directivo, 2011b).

Asimismo existen diferentes contenidos que tienen un carácter transversal a todo el currículo y, por consiguiente, deben ser tenidos en cuenta en las diferentes programaciones de las materias, ya que no solo se ha de considerar el desarrollo intelectual y afectivo del alumnado, sino que hay que contar con la función socializadora de la educación e introducir aquellos conocimientos que se consideren culturalmente relevantes. Este Centro adecúa dichos contenidos según las

características del alumnado. De este modo temas como la Cultura andaluza, la Educación moral y cívica, la Educación para la paz, la Educación para la salud, la Educación para la igualdad de género, la Educación ambiental, la Educación sexual, la Educación del consumidor y la Educación vial, forman parte de los temas transversales de este Centro concretamente (CEJA, 1992, p. 4120).

Atendiendo a esta necesidad, cada Departamento Didáctico incluye los temas transversales en sus respectivas programaciones. Así, por ejemplo en la asignatura de lengua inglesa, en el *Student's Book* de 1º, nos encontramos en el tema seis un poema que trata sobre la amistad (Marks & Darby, 2009a), por lo que se podría trabajar la educación sexual o la igualdad de género. Igualmente, en los programas de intervención del Departamento de Orientación y las tutorías, los temas transversales ocupan un lugar permanente a la hora de enfocar las diferentes propuestas de trabajo. Precisamente, desde el curso 2009-2010 en el instituto se trabaja la igualdad de género a partir de un proyecto educativo en el que se considera que el fin último y primordial de la coeducación es conseguir una sociedad más justa e igualitaria en la que los individuos de ambos sexos participen bajo idénticas condiciones (Equipo Directivo, 2011b).

3.2.1.4. EL DEPARTAMENTO DE INGLÉS

Hay dos coordenadas fundamentales que guían la mayor parte de la práctica docente en el centro. Es fundamental desarrollar la enseñanza de la lengua inglesa dentro de un marco comunicativo-funcional (mencionado en el primer capítulo) en el que se promueva la fluidez y se estimule el uso de la lengua como instrumento efectivo de comunicación. Pero, por otro lado, es esencial adoptar paralelamente una perspectiva estructural en la que la gramática proporcione elementos indispensables para un aprendizaje preciso y riguroso del inglés. Se entiende que ambas aproximaciones son perfectamente compatibles y complementarias para poder llegar a ese deseable equilibrio entre corrección lingüística y fluidez comunicativa.

Sus fines se enmarcan con coherencia en el desarrollo de las competencias básicas propuestas por la LOE. Dentro de éstas la especial atención a las capacidades que el alumnado necesita para alcanzar una auténtica competencia comunicativa toma forma en la práctica docente, que está enfocada hacia la adquisición de las destrezas y

estrategias de comunicación. Para ello es imprescindible un tratamiento equilibrado de las cuatro grandes destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir (MEC, 2007), así como la maximización del tiempo de uso del inglés en el aula por parte de los alumnos y alumnas, y, por supuesto, un instrumento valioso para conseguirlo es el trabajo en parejas y en grupos, siempre que se lleve a cabo de un modo organizado y con unas pautas bien definidas. Se cuenta, además, con la valiosa ayuda de una profesora auxiliar norteamericana para promover el uso del inglés con su más genuina finalidad comunicativa (Departamento de Inglés, 2011).

Para una asimilación adecuada de los contenidos se atiende a la gradación y progresión en la presentación de las estructuras esenciales de la lengua inglesa. Se combina el avance controlado y la revisión sistemática para la consolidación efectiva de lo aprendido (Departamento de Inglés, 2011).

La metodología utilizada por los docentes proporciona estrategias para el desarrollo de la autonomía en el proceso de aprendizaje del alumnado. Se le muestran los procedimientos para estimular tal autonomía y se le incita a la reflexión sobre la lengua y sobre su propio proceso de aprendizaje. Además, las ideas y estrategias para «aprender a aprender» (MEC, 2007, p. 686) ayudan a los estudiantes a medir sus progresos e ir creando su Portfolio personal propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) —El Portfolio posibilita que los alumnos documenten su progreso en la competencia plurilingüe mediante el registro de experiencias de aprendizaje de todo tipo con respecto a las lenguas (MEC, 2001). El portfolio es otra modalidad de evaluación formativa, explicada más adelante (Coll & Onrubia, 1999)—. Los docentes tienen, por tanto, un destacado papel de guía y facilitador.

El profesorado es consciente de la importancia de aportar cuantos elementos motivadores se encuentren en sus manos y, por ello, consideran valiosa la introducción de juegos, canciones y películas u otro material audiovisual para la práctica de los contenidos. Lo más importante es que los recursos empleados sean variados, de manera que se aborden los contenidos de formas diferentes, ya que esto permite responder a la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades del alumnado (MEC, 1996). Asimismo tienen un lugar relevante en la enseñanza aquellos medios

que las nuevas tecnologías ofrecen. De hecho, cuentan con un banco creciente de actividades y recursos de internet fácilmente accesibles a través de la página wiki del instituto con la dirección: <http://iesjardinmalaga.wikispaces.com> (Claustro de Profesorado, 2012a). Además, la plataforma Moodle (Moodle, 2012), de cuyo funcionamiento recibieron un curso el año pasado, ofrece un nuevo instrumento digital para mejorar la práctica educativa. Este es un ejemplo de formación permanente del profesorado, donde los docentes se forman para un mejor aprovechamiento de los recursos educativos. Dicha formación la lleva a cabo el Centro de Profesorado de Málaga (CEP).

Se incluyen, cómo no, la enseñanza de aspectos socioculturales procurando aumentar el interés de los educandos por la cultura de los países de habla inglesa y ampliar su visión del mundo. El propio material de clase ofrece ocasiones para que los discentes amplíen sus conocimientos sobre temas socioculturales e interdisciplinarios (Departamento de Inglés, 2011).

En 2º, 3º y 4º bilingües se hace más énfasis en la destreza para escribir textos completos, por lo que el uso sistemático de las técnicas de realización de redacciones tiene bastante relevancia en estos grupos. Asimismo se presta atención a la lectura de libros graduados, que se valora y estimula siempre. La lectura de estos textos es una actividad generalmente voluntaria, aunque en los grupos bilingües se propone una lectura obligatoria a lo largo del curso; la elección de los textos está guiada por el profesor/a con objeto de que se adecúe al nivel de cada alumno/a. Desde este curso se dispone, además, de una pequeña biblioteca de aula, lo que permite tener ejemplares de lectura graduada muy fácilmente accesibles, algo muy positivo para potenciar la lectura y también como recurso para la atención a la diversidad, pues si hay estudiantes especialmente avanzados siempre se les puede facilitar una lectura mientras el profesor/a ayuda a los que tienen dificultades (Departamento de Inglés, 2011).

3.2.1.4.1. Medidas de atención a la diversidad

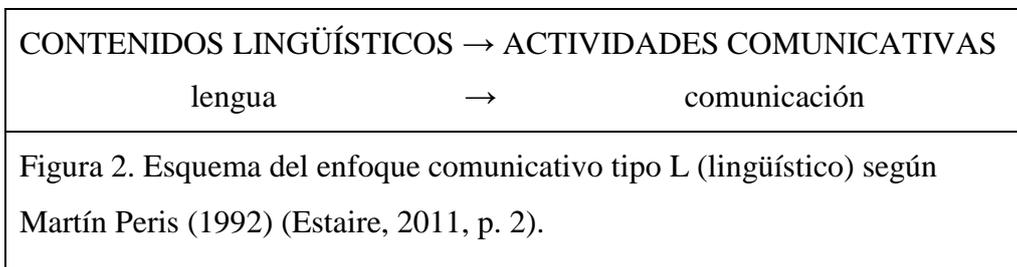
La atención a la diversidad se enfoca desde ángulos variados. Hay, en primer lugar, una distancia infranqueable entre los alumnos/as que, con mejor o peor rendimiento, pueden seguir el desarrollo de la asignatura en el nivel estándar adoptado

para el curso y aquellos otros que precisan una adaptación curricular —medida de modificación de los elementos del currículo— que implica trabajar con un nivel más bajo y un material distinto, adaptado a las capacidades reales de los alumnos/as (CEJA, 2008b, p. 10). Tal es el caso de los grupos no bilingües que, en 3º y 4º incluye a los de Diversificación de cada curso. Durante varios cursos anteriores la experiencia demostró que atender a los subgrupos de Diversificación al mismo tiempo y en la misma aula que al resto del grupo implicaba un enorme esfuerzo y unos resultados muy inferiores a los que se podrían haber producido si tales alumnos/as hubieran sido atendidos con la atención precisa, por lo que se determinó tenerlos separados en las horas de inglés en lo sucesivo y poder así dar una respuesta adecuada a sus necesidades y reforzar su enseñanza (CEJA, 2008b, p. 9) . Esto ha dado muy buenos resultados. Para este curso la situación es distinta, pues los alumnos/as de Diversificación están junto a los de los grupos no bilingües en clase de inglés. Puesto que los profesores/as conocen a los alumnos/as de esos cursos por los años anteriores, les dan los contenidos siempre facilitados y partiendo de los del curso previo en la 1ª o 2ª evaluación, si bien proyectan llegar a los del curso real en el que están. Para llevar a cabo esta tarea utilizan el cuadernillo *Passport Basic Practice* que proporciona la editorial Burlington (Marks & Darby, 2009b), con los ejercicios adaptados para facilitarlos y los epígrafes en español. En estos cursos la metodología pone más énfasis en tareas controladas —actividades controladas conjuntamente por el profesor/a y el alumno/a (Estaire & Zanón, 1990, p. 64), de esta forma se mejora el conocimiento y las habilidades (Nunan, 2004, p. 60)—, en el reconocimiento más que en la producción y, en definitiva, en cuantas tácticas se estimen oportunas a medida que se va viendo el rendimiento y la capacidad de progreso de los alumnos/as (Departamento de Inglés, 2011).

Además, se encuentran alumnos/as diversos también dentro de los grupos de los cursos bilingües, bien por sus capacidades, por sus motivaciones e intereses o bien por sus estilos de aprendizaje. El material didáctico disponible permite hacer frente a esas diferencias manteniendo la exigencia de un nivel mínimo aceptable. Se utilizan ejercicios adicionales de refuerzo para aquellos alumnos/as que encuentran dificultades en asimilar determinados contenidos y otros de extensión o ampliación

para los que acaban antes, poseen un mayor nivel de conocimientos o se encuentran en un estadio más avanzado. Puesto que hay algunos alumnos/as de los grupos bilingües que presentan un nivel excepcionalmente bueno se les proporciona trabajo adicional para maximizar sus capacidades y el tiempo de aprendizaje en el aula, de modo que no queden ociosos mientras se atiende a alumnos/as con dificultades. Uno de los medios consiste en proponerles fichas de trabajo a partir del material disponible en el departamento o a través de la página web del instituto, de manera que el alumno/a amplíe los contenidos y profundice en ellos (Ballester Vallori, 2002, p. 106; CEJA, 2008b, p. 11). Todo esto permite adaptar el contenido a los distintos ritmos de trabajo del alumnado, así como orientar a distintos grupos de alumnos y alumnas hacia las actividades que resulten más útiles para su nivel o modo de aprendizaje, al mismo tiempo que se mantiene un núcleo central que asegura la preparación del conjunto del alumnado en todos los conocimientos y destrezas que se juzgan esenciales (Departamento de Inglés, 2011).

Se estimula, por otra parte, un grado de desarrollo acorde con las aptitudes de los estudiantes, especialmente en aquellas actividades abiertas, de producción, que permiten diversos niveles de realización para lograr los mismos o similares objetivos: se hace así en la fase menos controlada de producción oral y de producción escrita. Las tareas abiertas potencian el aprendizaje significativo —aquel que relaciona la materia nueva con la ya aprendida (Ausubel et al., 1983, p. 14)— y son actividades novedosas, de gran riqueza y diversidad (Ballester Vallori, 2002, p. 29). Al tratarse de actividades abiertas, los distintos educandos pueden embarcarse en ellas en la medida en que les resulten asequibles y supongan para cada individuo un reto razonable. Al mismo tiempo representan un modo muy adecuado para fomentar el trabajo autónomo de los estudiantes (Departamento de Inglés, 2011). En las tareas abiertas, se seleccionan actividades comunicativas con las que, seguidamente, se trabajan los contenidos presentados (Estaire, 2011). Se podría resumir con el siguiente esquema:



La diversidad de motivaciones e intereses lleva a desplegar el amplio abanico de posibles usos y aspectos del idioma. La utilidad práctica del inglés es una baza inestimable que tiene efectos muy positivos sobre la motivación intrínseca del alumnado para adquirir la lengua y se explota en todas sus dimensiones. La motivación intrínseca es aquella que surge del interés por aprender cosas nuevas, mientras que la extrínseca se basa en recompensas y es la que sirve de refuerzo positivo —la frecuencia de una respuesta se incrementa debido a que va seguida de un estímulo recompensante— o negativo —la frecuencia de una respuesta se incrementa debido a que va seguida por la eliminación de un estímulo aversivo, según el condicionamiento operante de Skinner (Chan, s. f., p. 215)— (Ballester Vallori, 2002, p. 38). Dicha motivación intrínseca del alumnado procede en gran medida de su función comunicativa y los estudiantes lo aprecian de modo genuino en sus clases de conversación con la profesora auxiliar, que suele aumentar el interés por la asignatura. Como centro TIC la disponibilidad para el uso de ordenadores es también un elemento muy positivo, ya que la cantidad de actividades que se les brinda en internet se complementa con el grado de estimulación que aportan las nuevas tecnologías en los estudiantes (Departamento de Inglés, 2011). Con ello, además, se capacita al alumnado a que adquiera la habilidad de buscar y obtener información, así como a utilizarla de manera crítica y reflexiva y hacer un uso responsable de los medios interactivos (Dirección General Educación y Cultura [DG Educación y Cultura], 2007). Además, se procura en todo momento, de acuerdo con las líneas de los libros de texto, presentar temas apropiados para los intereses de los alumnos/as, aquellos que dan un mayor atractivo al estudio y uso de la lengua (Departamento de Inglés, 2011).

3.2.1.4.2. *Procedimientos y sistemas de evaluación*

Tanto el procedimiento como los instrumentos, sistemas y criterios de evaluación tienen en esta materia la vista puesta en medir el desarrollo del alumnado, el progreso individual que realicen desde el inicio hasta el final de curso, pasando por la evolución experimentada cada trimestre, puesto que la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado en esta asignatura es continua y la decisión del profesor/a de aprobar al alumno/a será adoptada atendiendo a la adquisición de las competencias básicas y al logro de los objetivos (Departamento de Inglés, 2011).

Es necesario, por tanto, llevar a cabo varios tipos de evaluación: formativa —también llamada *evaluación continua* o *procesual*. Tiene como objetivo regular los aprendizajes de los discentes con una función pedagógica (Coll & Onrubia, 1999)—, sumativa —denominada también, en ocasiones, *evaluación normativa*, *aditiva* o *acumulativa*. Sirve para acreditar ante la sociedad que los aprendizajes adquiridos por los educandos los capacitan para desempeñar determinadas actividades más allá del contexto escolar (Coll & Onrubia, 1999)—, autoevaluación —el alumno/a se autovalora siendo así consciente de lo que hace, cómo y por qué lo hace (Madrid, 1991)—, etc. Para la evaluación formativa y sumativa se utilizan los cuadernos o fichas donde se recogen todos los aspectos que se evalúan. Se recogen en el cuaderno del profesor/a las anotaciones sobre los elementos que se considera necesario evaluar según la metodología planteada, de modo que se constituyan en herramientas de evaluación formativa: la realización de tareas en clase y en casa, la participación en clase, el comportamiento y la actitud en general, el trabajo en parejas y en grupos, el uso del inglés hablado, el cuaderno, la implicación, el progreso y los logros en las cuatro grandes destrezas: *listening*, *speaking*, *reading* y *writing* (MEC, 2007), etc. La evaluación del progreso del alumnado en un periodo de tiempo (evaluación formativa) junto con la nota de las pruebas objetivas da lugar a la puntuación final (evaluación sumativa), para la que se tienen en cuenta todos los aspectos considerados más arriba (Departamento de Inglés, 2011).

Para la autoevaluación se emplean varios instrumentos incluidos en el libro de texto: al final de cada unidad, *My progress check* (Marks & Darby, 2009c) y *Check yourself* (Marks & Darby, 2009b) —del *Student's Book*, para los grupos bilingües, y

del cuadernillo *Passport Basic Practice* (Marks & Darby, 2009b), para los no bilingües, respectivamente— permiten al alumnado constatar si han adquirido los conocimientos de vocabulario y gramática dados en esa unidad y en las anteriores. En el *Workbook* tienen una sección final que los alumnos/as pueden entregar al profesor/a o agregar a su Portfolio: *My Language Learning Record*, que consta de las subsecciones: *Student Learning Record*, *My English Experience*, *English and Me*, *My Strategies for Progress* y *Self-Evaluation* (Departamento de Inglés, 2011; Marks & Darby, 2009e).

Al inicio de curso se realiza un test de diagnóstico para comprobar los conocimientos previos y el grado de adquisición de la lengua inglesa.

Después de cada tema o cada dos temas, según el curso, se hace un test para observar el progreso en lo que respecta a la asimilación de los contenidos y en la adquisición de las destrezas. Por lo general, dichos exámenes tienen preguntas de: lectura comprensiva, vocabulario, gramática, redacción y, cuando se estima oportuno, comprensión oral. En alguno de los grupos bilingües se realiza una prueba oral en la que se evalúa la expresión hablada además de la comprensión (Departamento de Inglés, 2011).

Finalmente, los alumnos/as amplían los aspectos socioculturales con la sección *Passport to the World* (Marks & Darby, 2009c) al final de cada unidad del *Student's Book*, que contiene uno o varios textos breves, un cuestionario o una tabla informativa y una actividad, además del apartado *Survival Kit* (Marks & Darby, 2009c). En esta sección se fomenta el interés del estudiante por conocer aspectos socioculturales de países de habla inglesa y de otras lenguas, y se contrastan con los propios de su país; se ayuda, además, a reproducir aspectos de la vida cotidiana y de gran utilidad empleando la lengua extranjera (Departamento de Inglés, 2011).

3.2.2. JUSTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

El jueves 9 de febrero tuve el primer contacto con mi tutora, M^a Pilar Linde Navas, aunque el comienzo de las prácticas no tuvo lugar hasta el lunes 20 del mismo mes. En este primer encuentro me habló de los grupos a los que impartía clases —1º, 2º y 3º bilingües y 3º no bilingüe—, me mostró el cuaderno donde se recogen las notas del alumnado y me recomendó el curso de 3º bilingüe por ser un grupo trabajador y

con muy buen nivel de inglés. Sin embargo, le pedí referencias del curso 3º no bilingüe. Este grupo está formado por 17 estudiantes: una alumna y un alumno en situación de absentismo escolar; un alumno y una alumna de diversificación; una alumna exenta de la asignatura; dos alumnos repetidores procedentes de bilingüe y que tienen un buen nivel del idioma; y los 10 alumnos restantes oscilan entre un nivel básico y preintermedio (M. P. Linde, comunicación personal, 9 de febrero de 2012).

3.2.2.1. INMERSIÓN Y OBSERVACIÓN

El viernes 24 de febrero comencé la observación en el curso de 3ºB (bilingüe). Como ya me comentó mi tutora, estos alumnos son muy educados y hablan en inglés bastante bien y casi todo el tiempo. En cuanto entramos en el aula nos saludaron y también lo hicieron tras presentarme, en ambas ocasiones, en inglés. Incluso una alumna, al preguntar a la profesora si había corregido unos ejercicios que habían realizado, lo hizo en lengua extranjera. A continuación fuimos a 3ºA (no bilingüe). Son alumnos más inquietos y charlatanes, se pisan la palabra para participar y solo hablan en inglés cuando corrigen los ejercicios. Estos estudiantes también saludaron, pero utilizando su lengua materna. Cuando salimos del aula, le confirmé a Pilar mi elección del grupo para mis prácticas directas: 3ºA.

Otro día conocí a los estudiantes de 1º, es un grupo bastante trabajador. Hay un alumno con síndrome de Asperger —trastorno severo del desarrollo que conlleva una alteración neurobiológicamente determinada en el procesamiento de la información. Supone una discapacidad para entender el mundo de lo social (Federación Asperger España, 2005)—. A este alumno le cuesta relacionarse con sus semejantes y prefiere el trato con adultos; no disfruta del contacto social, por lo que Pilar lo pone a trabajar siempre con un compañero concreto, ya que no se lleva bien con los demás; le molesta el ruido que producen sus pares en las tareas en parejas o grupos; emplea un lenguaje muy formal y tiene un vocabulario bastante extenso para su edad. El Departamento de Orientación hace un seguimiento regular de este alumno y proporciona asesoramiento a los docentes del Centro con respecto a esta situación concreta (Departamento de Orientación, 2011b). A continuación, estuvimos en 2º. También un grupo bastante trabajador. Estos alumnos, al igual que los de 3º bilingüe tienen clase con una profesora nativa (Departamento de Inglés, 2011). El alumnado se divide en tres grupos

que se van alternando durante la hora de clase para ir con dicha profesora, por lo que Pilar tiene que explicar la teoría de ese día o cualquier otra actividad, al menos, dos veces.

En la mayoría de las clases, la profesora expone la teoría utilizando la pizarra de tiza o de rotulador y, en rara ocasión, maneja la pizarra digital interactiva — pantalla conectada a un ordenador y a un proyector. En ella se combinan las utilidades de la pizarra convencional con los recursos de los sistemas multimedia y de las TIC (Ministerio de Industria, Turismo y Comercio [MITYC], 2006, p. 4)—. Posteriormente, los alumnos trabajan de forma individual o por parejas. En alguna ocasión, de forma muy esporádica y únicamente en los grupos bilingües, lleva a cabo alguna actividad grupal donde se implica a la totalidad de la clase.

Durante esta fase de observación participé ayudando a realizar la tarea o explicando algunas dudas a varios alumnos mientras los demás trabajaban.

Analizando el método de enseñanza utilizado por la profesora, la mayor parte del tiempo, usa la enseñanza conocida como *escuela tradicional*, su papel es el de *profesor transmisor*, donde enseña y transmite a los alumnos sus conocimientos y los estudiantes simplemente se limitan a reproducir y repetir verbalmente o por escrito lo que ella les transmite (Latorre & González, 1987, pp. 8-9). La gramática y el vocabulario se les presenta de forma explícita, es decir, se les expone las reglas gramaticales y la lista de vocabulario; es un aprendizaje rápido y directo, aunque descontextualizado, favorece el aprendizaje, ya que se adopta de forma consciente, pero no la adquisición; en contraposición, el aprendizaje implícito, se adquiere mediante el uso de la lengua, la gramática y el vocabulario se infiere por el contexto, los estudiantes se involucran y está contextualizado, aunque lleva mucho tiempo, promueve la verdadera adquisición, puesto que se interioriza de forma inconsciente (Alonso Marks, 2004, p. 120). En algunas tareas la profesora hace de *maestro facilitador u orientador*, donde el alumno es protagonista de su propio conocimiento y la función del docente es la de permitir y orientar el trabajo de los educandos (Latorre & González, 1987, p. 9).

Además de la observación directa en el aula en relación con la materia que me compete, he asistido a sesiones de tutoría, tanto con el alumnado como con los padres

de los mismos. Como mi tutora no lleva ningún grupo, tras hablar con la orientadora, asistí a estos encuentros con Carmen Torres, de 1º bilingüe.

- a. Tutoría: cada grupo tiene un tutor/a que es nombrado por la Dirección del Centro, según la propuesta de la Jefatura de Estudios, de entre los profesores que imparten docencia en el mismo (CEJA, 2010, p. 32; Equipo Directivo, 2011c, pp. 9-10). Cada curso tiene tutoría una hora a la semana, en ella se tratan temas diversos, problemas que hayan surgido, etc. (Equipo Directivo, 2011c, pp. 9-10). Como coincidió con la vuelta de las vacaciones de Semana Santa, la profesora les hizo pensar sobre los resultados obtenidos en la evaluación previa, los problemas que habían tenido por los cuales habían llegado a tal situación... A continuación, les pasó una autoevaluación que, posteriormente, pusieron en común. En ella analizaban el tiempo de estudio dedicado a cada asignatura, las que les gustaban más y las que menos, en qué habían mejorado y en qué empeorado con respecto a la evaluación anterior, si la familia estaba atenta a ellos y los apoyaban o todo lo contrario, etc. (Departamento de Orientación, 2012). Tras el análisis de todos los puntos, cada estudiante tomó una decisión para la mejora de los resultados en la última etapa del curso.

Aunque en principio iba solo de observadora, después de un comentario que hizo una alumna sobre la inutilidad de estudiar una carrera debido a la falta de trabajo existente, intervine explicando mi experiencia —he sido durante veinte años cajera de Carrefour y, ahora, gracias a haber estudiado una carrera, soy traductora y profesora de adultos (de momento)— y los invité a que hicieran preguntas al respecto. Un alumno quiso saber si era fácil trabajar como cajera y si me gustaba, a lo que respondí afirmativamente a ambas cuestiones, pero añadí que era un trabajo muy monótono. Una estudiante sentía curiosidad sobre lo que traducía, le expliqué que trabajo para una agencia china, lo cual les impresionó a todos, y esperé a que formularan la pregunta pertinente: «¿Usted sabe chino?» (alumno, comunicación personal, 13 de abril de

2012), lo cual negué y les comenté la importancia de la lengua inglesa como lengua franca —del latín *lingua franca*, también denominada *lingua vehicular*, es el idioma adoptado para que se entiendan personas que no hablan la misma lengua. Actualmente el inglés es la lengua internacional (Piñerúa Monasterio, 2011)—. A la profesora le pareció muy adecuada mi intervención, ya que era una experiencia en primera persona.

- b. Tutoría con tutores legales: son unas entrevistas entre tutores del curso y del alumnado. Esta es otra de las funciones del tutor/a de cada grupo de alumnos, de esta forma se mantiene una relación permanente con los representantes legales del alumnado (Equipo Directivo, 2011c, pp. 9-10), colaborando incluso en la atención de la tutoría electrónica, donde pueden intercambiar información sobre los estudiantes (CEJA, 2010, p. 32; 2012a). Para estos encuentros se utiliza la «Ficha de seguimiento académico» (véase Anexo 2) (Claustro de Profesorado, 2011a), explicada a continuación. En un encuentro concreto al que asistí se trató sobre la relación del educando con su grupo y con el profesorado —respeto, confianza, sinceridad, etc.—, nivel de adaptación, participación, comportamiento con sus iguales, colaboración, implicación en las actividades y autoestima. Se le informó a la madre sobre el progreso del hijo en cada asignatura —comparando las dos evaluaciones— y, esta a su vez, comentó a la tutora el comportamiento del alumno en el hogar, su organización, tiempo dedicado al estudio, utilización de la agenda escolar, etc. Y, finalmente, propusieron una serie de medidas para que mejorara en el rendimiento, como control diario de la agenda, de los libros de texto y del resto del material escolar y recordar al estudiante sobre el riesgo de no superar las asignaturas (C. Torres & madre de alumno, comunicación personal, 20 de abril de 2012).

3.2.2.1.1. Recursos, material y documentación del Centro

Asimismo he llegado a conocer el material utilizado por el profesorado. Por ejemplo:

- a. Ficha de seguimiento académico (véase Anexo 2): en ella se registran los comentarios de los profesores que imparten clase a un alumno concreto sobre su comportamiento y rendimiento en cada área, para, posteriormente, entrevistarse el tutor del curso con el tutor legal de dicho estudiante (Claustro de Profesorado, 2011a).
- b. Ficha diaria de seguimiento académico (véase Anexo 3): es un documento que se le entrega a diario a alumnos concretos para informar a los padres de los mismos sobre el progreso en cada área. El Departamento de Orientación realiza un seguimiento de estos alumnos/as y, a su vez, guía a cada tutor/a (Departamento de Orientación, 2011a).
- c. Parte de incidencia (véase Anexo 4) (Claustro de Profesorado, 2011c): es un documento donde se recogen las incidencias ocurridas con el alumnado denominado disruptivo, que impiden, con su comportamiento, la marcha normal del grupo (Torrego & Fernández, 2012). Dependiendo de la gravedad de la falta, el trámite lo lleva a cabo el tutor del curso del educando o el titular de la Jefatura de Estudios, según sea leve o grave, respectivamente. Cuando se trata de una falta leve, el profesor implicado en el conflicto rellena el documento que, posteriormente, se lo entrega al tutor/a del curso al que pertenece el estudiante, lo firma y entrega una copia al jefe de estudios y otra al alumno para que se lo dé a sus padres, lo firmen y lo devuelva al tutor o tutora. A continuación, se reúne el Equipo Directivo que procede a la resolución del mismo. Si la falta es grave, es el titular de la Jefatura de Estudios el encargado de todo el proceso. Una vez decidida la sanción se cita a los tutores legales del estudiante para informarles del asunto, en el caso de que estos recurran, se reúne la Comisión de Convivencia, mencionada en el punto siguiente (M. A. Mateo, comunicación personal, 20 de abril de 2012).
- d. PDA (del inglés *Personal Digital Assistant* [asistente digital personal]): entre las funciones de este aparato destinadas a los profesores se encuentran la preparación de las clases, calificaciones, horarios de clase, control de asistencia, etc. (Aecom, 2004).

- e. Moodle (véase Anexo 5): es un Sistema de Gestión de Cursos de Código Abierto (*Open Source Course Management System, CMS*), también se conoce como Sistema de Gestión del Aprendizaje (*Learning Management System, LMS*) o como Entorno de Aprendizaje Virtual (*Virtual Learning Environment, VLE*). Es utilizado en el ámbito educativo para crear sitios web dinámicos y en línea para los estudiantes. Su objetivo es facilitar a los docentes herramientas para gestionar y promover el aprendizaje (Moodle, 2012).
- f. Plataforma Séneca (véase Anexo 6): es el portal de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, para la gestión de los centros educativos. En él se exponen las últimas noticias de la Consejería, datos referentes al profesorado y al alumnado, etc. y proporciona, además, enlaces a diferentes áreas de interés. A través de este portal los docentes informan de todo lo que concierne al alumnado. Asimismo el profesorado tiene acceso a documentación personal, como nóminas, IRPF, etc. (CEJA, 2012b).
- g. Programa de Seguimiento Educativo Integral (PASEN) (IES Miguel Sánchez López, 2012): es un servicio integral de atención a la comunidad educativa a través de internet de la Junta de Andalucía y, como tal, está dirigido tanto al alumnado como a los tutores legales de los mismos y al profesorado de los centros educativos.

Las familias pueden encontrar en PASEN un nuevo canal de comunicación con el centro educativo, que facilita el seguimiento escolar y mejora las relaciones familia-centro en cuanto a rapidez, acceso a los datos académicos y comunicación con el profesorado. La plataforma PASEN está totalmente integrada en Séneca (CEJA, 2012a).

Además, para entender el funcionamiento y la organización del centro educativo, es necesario conocer los diferentes documentos del mismo, como son el Proyecto Educativo, el Reglamento de Organización y Funcionamiento y el Proyecto de Gestión, que constituyen el Plan de Centro (CEJA, 2010, p. 16); la Programación

Didáctica, en el caso que nos compete, la referente a la asignatura de inglés (Departamento de Inglés, 2011); etc.

3.2.2.1.2. Órganos de gobierno del Centro

Al igual que la observación y la intervención docente directa, es conveniente participar en otros aspectos de la vida del centro y conocer los órganos que lo forman.

Durante mi estancia en el instituto, asistí a reuniones con los siguientes órganos:

- a. Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP): El ETCP es el órgano de coordinación entre el Equipo Directivo, las áreas, los departamentos y el profesorado. A estos encuentros asiste la persona titular de la dirección, la persona titular de la Jefatura de Estudios, las personas titulares de las jefaturas de las Áreas de Competencias —explicada a continuación—, las personas titulares de las jefaturas de los Departamentos de Orientación y de Formación, Evaluación e Innovación Educativa (CEJA, 2010, p. 31; Equipo Directivo, 2011c, p. 5). Estas reuniones se llevan a cabo una vez al mes. La frecuencia de dichos encuentros viene dada por las características del centro (M. A. Mateo, comunicación personal, 20 de febrero de 2012).
- b. Áreas de Competencias: coordinan las programaciones didácticas de las materias o ámbitos asignados, se dividen en: área social-lingüística, área científico-tecnológica, área artística, área de orientación y área de formación, evaluación e innovación educativa (CEJA, 2010, p. 30; Equipo Directivo, 2011c, p. 6). La reunión a la que asistí era del área de competencia social-lingüística que engloba los Departamentos de Lengua y Literatura, Geografía e Historia, Inglés, Francés y Latín. Se realiza una vez a la semana. Está dirigida por la coordinadora de área y acuden los titulares de las jefaturas de dichos departamentos (CEJA, 2010, p. 30). En dicha reunión se expusieron temas tratados en el encuentro del ETCP. Los temas presentados en dicha reunión versaron sobre los resultados de la primera evaluación, la revisión de los criterios pedagógicos y la necesidad de seguir elaborando «material en caso de ausencia» para cubrir todas las asignaturas (Claustro de Profesorado, 2011b), mencionado anteriormente.

Este instituto es un Centro de calidad, por lo que se ha puesto en marcha una iniciativa, desde este curso, en relación a obtener la excelencia de calidad, se trata de la elaboración de «material en caso de ausencia» (CEJA, 2008a, p. 27-34).

- c. Jefaturas de Departamento: asisten los profesores y profesoras de una asignatura concreta y tiene lugar una vez en semana. En ella se tratan sobre las dificultades existentes con el alumnado en relación con el comportamiento y el rendimiento académico, actividades previstas, etc. (Equipo Directivo, 2011c, pp. 8-9).
- d. Departamento de Orientación (CEJA, 2010, pp. 30-31): cada semana se reúne la orientadora con los tutores de los diferentes cursos. El día que asistí a dicha reunión, se habló sobre 1º. En ella se trató la preparación de la preevaluación, es decir, cómo plantearles a los alumnos la autoevaluación donde, tras analizar los resultados obtenidos en el trimestre, reflexionen sobre sus esfuerzos realizados a lo largo del mismo y qué van a hacer para mejorar. A continuación se habló sobre la sesión de evaluación, para que las profesoras prepararan lo que iban a comunicar en ella.

En estas reuniones, la orientadora aconseja y entrega material a los tutores y las tutoras para que trabajen con los alumnos e incluso temas de formación para ellos mismos. Dependiendo de la fecha, los hace trabajar en la hora de tutoría con los estudiantes en temas diversos; pero si acontece algún problema con el alumnado se trata inmediatamente para solucionarlo lo más pronto posible, con lo que se reúnen para hablar sobre lo que ha ocurrido y su posible resolución y, posteriormente, si se considera oportuno, se trata con los alumnos implicados o la clase correspondiente. Si no hay nada importante o urgente, la orientadora les entrega material para que trabajen la formación docente, si el tema es extenso, se reúnen a las dos semanas para valorar los resultados (Equipo Directivo, 2011c, pp. 6-7).

- e. Departamentos de Coordinación Didáctica: cada departamento está integrado por el profesorado que imparte las enseñanzas que tenga encomendadas y se reúnen cada semana (CEJA, 2010, pp. 32-33; Equipo Directivo, 2011c, pp. 5-6). En el encuentro al que asistí se trató sobre algunos puntos que se iban a hablar en la sesión de evaluación y que había que solucionar antes de la misma. Uno de ellos fue la exención de la asignatura de inglés de una alumna de 3º no bilingüe, pero en la que está matriculada, por lo que se estaba esperando la contestación de si se le evaluaba o se podía poner en el acta que estaba exenta. Otro fue cómo calificar a una alumna de 2º bilingüe que había faltado por una operación, con lo que debían ponerse todos de acuerdo para evaluarla o no y cómo.
- f. Sesión de Evaluación: el Equipo Educativo de cada grupo celebra una Sesión de Evaluación cada trimestre (Equipo Directivo, 2011c, p. 27). La reunión a la que asistí correspondía a los alumnos de 3º. En ella se recordaron las normas sobre el uso de los móviles en el centro, se compararon los porcentajes de aprobados y suspensos entre la primera y la segunda evaluación, se habló de algunos alumnos a los que se les va a proponer el cambio a diversificación en el próximo curso si no promocionan y sobre la necesidad de unificación de criterios a la hora de penalizar a los alumnos por faltar al respeto a sus compañeros.
- g. Claustro de Profesorado: es el órgano de gobierno compuesto por la totalidad del profesorado que presta servicios en el centro y se reúnen una vez al mes (CEJA, 2010, p. 26). Los temas tratados en esta reunión versaron sobre la comparación de los resultados de la segunda evaluación con respecto a la primera; los informes de convivencia, que engloba los retrasos a la hora de la entrada al instituto, las amonestaciones y las expulsiones, las cuales también se compararon con el primer trimestre; la propuesta de mejora, realizada a partir de las actas de evaluación; las sustituciones del profesorado (Equipo Directivo, 2011a, p. 8); y las fechas previstas para la realización de las pruebas de diagnóstico (Claustro de Profesorado, 2012b) —pruebas cuya finalidad es comprobar el nivel de

adquisición de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de educación primaria y el segundo curso de educación secundaria obligatoria (CEJA, 2009, p. 6)—.

- h. Consejo Escolar: es el órgano en el cual participa la comunidad educativa en la gestión y el control del centro (CEJA, 2010, pp. 22-23; Equipo Directivo, 2011c, pp. 16-18). Este instituto tiene menos de doce unidades, por lo que el Consejo Escolar está compuesto por el Equipo Directivo — persona titular de la dirección, de la jefatura de estudios y secretaría—, seis miembros del profesorado, tres del alumnado, cuatro tutores legales y un miembro del Personal de Administración y Servicios (PAS) (CEJA, 2010, pp. 22-23). Estos encuentros se llevan a cabo, al menos, una vez al trimestre (M. A. Mateo, comunicación personal, 23 de abril de 2012). Con respecto a los temas abordados, se trataron los mismos asuntos que en el claustro, con la diferencia que en este último se mencionan nombres de alumnos y problemas específicos con el alumnado, mientras que en el Consejo Escolar se omiten.

La frecuencia de las reuniones anteriormente mencionadas y el número de miembros que las componen depende de las características específicas de cada centro educativo (M. A. Mateo, comunicación personal, 23 de abril de 2012).

Otros órganos existentes en el centro y que forman parte del Consejo Escolar son:

- a. La Comisión Permanente: formada por la persona titular de la dirección y la de la Jefatura de Estudios, un docente, un tutor legal y un miembro del alumnado. Esta lleva a cabo las funciones que le encomiende el Consejo Escolar (CEJA, 2010, p. 25; Equipo Directivo, 2011c, p. 18);
- b. La Comisión de Convivencia: compuesta por dos miembros del Equipo Directivo —persona titular de la dirección y de la Jefatura de Estudios—, dos tutores legales, dos miembros del profesorado y dos del alumnado (CEJA, 2010, p. 26; Equipo Directivo, 2011c, pp. 17-18). Se reúnen, al menos, una vez al trimestre o cuando, tras informar a los padres sobre la

expulsión de su hijo, estos recurren (M. A. Mateo, comunicación personal, 20 de abril de 2012).

A las reuniones de ambas Comisiones no he asistido debido a la inexistencia de alguna durante mi periodo de prácticas.

3.2.2.1.3. Otras experiencias y actividades

Además de las reuniones que se llevan a cabo en el instituto para su correcto funcionamiento, he participado en otras actividades que se han realizado en el mismo:

- a. Semana cultural: durante la semana del libro se ha llevado a cabo, por primera vez en el centro, la exposición de libros diversos para su posible adquisición, la cual ha sido un éxito. En varias ocasiones he acompañado a mi tutora y a otros miembros docentes a la biblioteca donde se realizaban las operaciones de compra.
- b. Charla «Los peligros de internet», dirigida por el Delegado provincial de participación ciudadana de Málaga.
- c. Excursión a Córdoba: se organizó una excursión a Córdoba, la cual estaba prevista para Mayo y, aunque no he podido participar directamente en ella, si he asistido a las reuniones llevadas a cabo para su preparación, ya que la proponían los departamento de historia y de inglés conjuntamente.

Asimismo, acudí al centro el jueves 29 de abril, día de la huelga general. Solo se presentaron cinco alumnas en total en el centro, tres de primero y dos de tercero, ambos bilingües. Los profesores fueron a su hora a la clase correspondiente e hicieron actividades diversas, en la hora de guardia de mi tutora agrupamos las alumnas y las trasladamos al aula de convivencia, ya que está junto a la sala de profesores. Allí cada una cogió un ordenador portátil y estuvieron realizando tareas pendientes. Una de las estudiantes de primero pidió hacer un PowerPoint, por lo que Pilar le ofreció diversos temas para que eligiera. Mi tutora me comentó que esta alumna es muy hábil con los programas de ordenador y que, en ocasiones, crea presentaciones que después se utilizan en el aula (M. P. Linde, comunicación personal, 29 de abril de 2012).

Para el buen funcionamiento del centro y el éxito de la enseñanza y el aprendizaje del alumnado, considero fundamental el trato entre los docentes. Mientras trabajaba en la preparación de mi secuencia didáctica y en la posterior elaboración de

la memoria, conviví con otros educadores en la sala de profesores, donde compartí con ellos mis puntos de vista y experiencia sobre la educación en el centro y puntos diversos del sistema educativo en general. También intercambié ideas y recursos educativos útiles para la enseñanza y el aprendizaje con las profesoras del Departamento de Inglés.

3.2.2.2. PLANIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Una vez decidido el grupo al que iba a impartir clase —3º no bilingüe—, consulté con mi tutora el tema que debía dar. Por la fecha en la que nos encontrábamos y siguiendo la programación de la asignatura (Departamento de Inglés, 2011), nos decantamos por el tema cinco del cuadernillo que trabajan estos estudiantes: *Passport Basic Practice* (Marks & Darby, 2009b), en el cual se trabajaba el *Present Perfect Simple* y el vocabulario de los animales (Marks & Darby, 2009b, pp. 35-40). En seguida me puse manos a la obra en la confección de mi secuencia didáctica (véase secuencia didáctica en Anexo 7), la cual se centraba en el enfoque por tareas, una nueva manera de enseñar y aprender lenguas extranjeras (Estaire, 2011, p. 1). Para ello, debía organizar el proceso teniendo en cuenta una serie de pasos según Estaire y Zanón (1990):

1. Seleccionar el tema y la tarea final: la materia a impartir era continuación de la programación prevista para dicho curso, por lo que la tarea final estaba enfocada al léxico que se iba a estudiar: los animales (Departamento de Inglés, 2011);
2. Especificar los objetivos en relación con la tarea final: para este tema en cuestión, los objetivos eran: buscar información sobre un animal, seleccionar y resumir dicha información, presentar los resultados de la búsqueda a través de un trabajo escrito en formato papel o electrónico y comentar cada tarea con el resto de la clase valorando los resultados;
3. Especificar los contenidos: en este caso se trabajaría con el *Present Perfect Simple*, y los adverbios *already*, *yet*, *for*, *since* y *just*. Para la tarea final haría falta recordar otros contenidos, como por ejemplo, el *Present Simple*, *Past Simple*, pronombres posesivos y adjetivos, entre otros;

4. Planificar la secuencia: teniendo en cuenta los puntos anteriores, era el turno de seleccionar las actividades que se realizarían en cada sesión, el tiempo estimado para cada una, el papel del profesor, los recursos que se iban a usar, las destrezas a trabajar y la forma de realizarlas;
5. Revisar y completar la secuencia didáctica: una vez terminada la secuencia didáctica, tenía que revisarla concienzudamente para detectar posibles cambios;
6. Planificar la evaluación: en este punto debía decidir cómo se iba a valorar la tarea final y darlo a conocer al alumnado (Estaire & Zanón, 1990, pp. 66-80).

Además de lo expuesto, un aspecto fundamental a tener en consideración era el conocimiento de los alumnos, para lo cual se llevó a cabo de antemano la observación. A la hora de planificar la secuencia, debía analizar diversas cuestiones antes de elegir las diferentes tareas a realizar. El primer tema a tener en cuenta era la atención a la diversidad —responder a las necesidades educativas particulares de cada educando (CEJA, 2008b)—, ya que estos estudiantes se encuentran en el programa de adaptación curricular no significativa —se introducen cambios en los elementos del currículo que se consideren necesarios, pero sin modificar los objetivos ni los criterios de evaluación (CEJA, 2008b, p. 10)—. Las características propias de estos estudiantes, sus dificultades específicas, justifican la necesidad de introducir cambios de estrategias, ciertas variaciones metodológicas y de evaluación, y, consecuentemente, una adaptación de los objetivos y contenidos (CEJA, 2008b; Departamento de Inglés, 2011). Estos alumnos trabajan con el cuadernillo *Passport Basic Practice* (Marks & Darby, 2009b), en el que los ejercicios se presentan adaptados y los epígrafes en español. En este curso se presta más atención al reconocimiento que a la producción, se aspira antes que nada a reforzar conocimientos básicos y elementales y, después, a construir y consolidar firmemente nuevos conocimientos (Departamento de Inglés, 2011). En mi secuencia didáctica, para atender este punto, adapté las tareas a los distintos niveles existentes, entre las actividades presentadas se encontraba un vídeo sobre el día de las bromas —*April Fools' Day*, el equivalente al día de los Santos Inocentes— (Wikipedia, 2012a), el cual subtité en inglés y español, para que todos

los alumnos/as pudieran participar en la actividad (véase el vídeo en <http://www.overstream.net/view.php?oid=nqlhsbtjs2ea>) (Busy Teacher, 2011a; Galán Sánchez, 2012a); en otra tarea el alumno/a observaba un dibujo y escribía frases practicando la teoría explicada anteriormente (Granger & Plumb, 1998a, pp. 33, 89), para los más avanzados, se les ofreció otra modalidad, que consistía en fijarse en la imagen durante unos minutos y, después, escribir las frases sin mirar la ilustración; en la tarea final les propuse tres niveles de dificultad, cada alumno elegía voluntariamente la opción más adecuada según sus capacidades, aunque siempre bajo mi supervisión y consejo. Además, se les brindó diferentes opciones de presentación: póster en papel o virtual (Glogster, 2012), documento en papel o electrónico o presentación de PowerPoint. En dicha tarea, el alumno debía escribir sobre un animal de su elección. Para un nivel superior, se proporcionaron unas preguntas para guiarlos en la elaboración de la redacción: *Where does it live?, How long does it live for?, What does it eat?*, etc.; para un nivel intermedio, se ofreció un texto a modo de ejemplo —«*The lion is one of the four big cats, it is a member of the family Felidae. It is the second-largest living cat after the tiger...*» (Wikipedia, 2012b, párr. 1)— y, para un nivel inferior, el alumno solo tenía que completar un escrito con las palabras dadas.

Durante mi fase de observación advertí que, debido a la adaptación curricular que siguen estos estudiantes, solo practican gramática y vocabulario, por lo que en mi secuencia didáctica incorporé actividades que recogieran, además de las cuatro destrezas básicas *listening, speaking, reading* y *writing* (MEC, 2007), la interacción oral. Con ella pretendía que los alumnos/as utilizaran la lengua de manera funcional, es decir, espontánea, natural (Ministerio de Educación de Quebec [MEQ], 2001, p. 3). A continuación menciono algunas tareas en la que se practicaron dichas destrezas a modo de ejemplo:

- *Listening*: vídeo *April Fools* (Busy Teacher, 2011a; Galán Sánchez, 2012a);
- *Speaking*: explicación de los sentimientos propios tras la realización de una lectura (Holden, 2006, p. 12);
- *Reading*: lectura de un texto sobre un animal (Holden, 2006, p. 12);
- *Writing*: breve redacción sobre un animal;

- Interacción oral: cuestionario (véase Figura 3) que los alumnos y alumnas debían completar interrogando a sus compañeros (Nunan, 2004, p. 24);

Have you ever...	Name
... ridden a horse?	
... been to a zoo?	
... run a marathon?	
... been to a horse race?	
... had a dangerous pet?	
... had music lessons?	
... been to a bullfight?	

Figura 3. Cuestionario (Nunan, 2004, p. 24).

En las clases bilingües, los alumnos hacen lecturas graduadas y realizan traducciones, en el grupo al que impartí clase no se lleva a cabo ninguna de las dos actividades, por lo que propuse la traducción de un texto del cuadernillo *Passport Basic Practice* (Marks & Darby, 2009b, p. 39), pero utilizando lo que los estudiantes usan habitualmente: los traductores automáticos. Propuse el traductor de Google (Google, 2012), por ser el más usual y el traductor del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2012). Se trataba de traducir el relato propuesto y analizar los errores para, posteriormente, escribir una traducción propia correcta. Mi objetivo con esta tarea era acercarme a la realidad del alumnado, ya que en casa no utilizan diccionario alguno cuando navegan por internet y encuentran alguna página interesante en inglés, sino que utilizan el traductor automático. También quería hacerles ver que tienen que ser críticos, que no deben conformarse con todo lo que se les ofrece (DG Educación y Cultura, 2007).

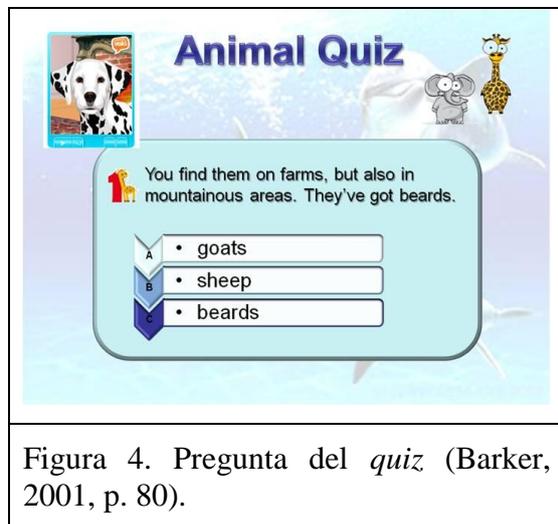
Asimismo pude observar que había competencias básicas que no se desarrollaban en esta clase, como son «aprender a aprender» y «autonomía e iniciativa personal» (MEC, 2007, p. 686), por lo que intenté recogerlas en mi propuesta, ya que no se brinda a estos alumnos la oportunidad de que valoren por sí mismos su esfuerzo,

su capacidad, de que adquieran confianza en ellos mismos, de motivarse, etc. (MEC, 2007, p. 686). También advertí la falta de desarrollo de algunas inteligencias múltiples (Barrios Espinosa, 2002, pp. 27-28; Gardner, 2006; Gardner & Hatch, 1989, p. 6), así que seleccioné tareas en las que se trabajaran las más posibles, sobre todo aquellas que escaseaban, por ejemplo, la musical, ya que estos alumnos no se les expone al idioma, se trabajaría con un vídeo (Busy Teacher, 2011a; Galán Sánchez, 2012a) y un *quiz* (Barker, 2001, p. 80); la cinestésico-corporal, porque se evita que estos estudiantes se muevan, se practicaría con la realización de un cuestionario, donde cada estudiante tendría dos roles: entrevistador y encuestado (Nunan, 2004, p. 24); la interpersonal, en clase solo se realizan tareas individualmente, se trabajaría con la tarea final, el *quiz*, etc.; o la intrapersonal (Barrios Espinosa, 2002, pp. 27-28; Gardner, 2006; Gardner & Hatch, 1989, p. 6), estos discentes no se autoanalizan, se desarrollaría con la autoevaluación (Nunan, 2004, p. 157). Con respecto a las habilidades cognitivas conocidas como la Taxonomía de Bloom (mencionados en el primer capítulo), las únicas trabajadas por este alumnado eran las de orden inferior: recordar, entender y aplicar, por lo que en mi secuencia didáctica, además de estas, introduce las de orden superior: analizar, evaluar y crear (Bloom, 1956; Churches, 2009, p. 5; Eduteka, 2002, sec. «Taxonomía revisada de Bloom (2000)»). Por ejemplo, el cuestionario (Nunan, 2004, p. 24), mencionado anteriormente, desarrolla la habilidad de analizar; la lectura que se propuso sobre un animal (Holden, 2006, p. 12), sería la habilidad de evaluar, ya que a continuación se debían contestar una serie de preguntas; y para la habilidad creativa, la tarea final; entre otras. Existen otro tipo de habilidades conocidas como *habilidades o destrezas de lectura* (en inglés *Reading Skills*), las cuales se utilizan al leer diferentes tipos de texto, así por ejemplo, nos encontramos con *leer por encima* (*skimming*), cuando se leen solo los titulares de un periódico; *ojear* (*scanning*), cuando se busca un número de teléfono en una guía (Gower, Phillips & Walters, 1995); *predecir* (*predicting*), cuando se anticipa lo que está por venir; *agrupar* (*clustering*), cuando se lee agrupando palabras como una unidad; *evaluar* (*evaluating*), cuando se lee de forma crítica y se evalúa la veracidad de la información; *inferir* (*inferring*), cuando se deduce o se sacan consecuencias; etc. Estas destrezas no se recogen en la programación, pero las considero interesantes a la hora de trabajar con distintos tipos

de textos, por lo que en las lecturas propuestas analicé qué habilidades podía trabajar, así en el texto que versaba sobre un animal (Holden, 2006, p. 12) se ejercitaba *inferir*; en la tarea de la traducción de un relato se trabajaban varias de ellas: leer por encima, inferir, identificación de la estructura de la oración, relaciones entre partes, deducción de significado por el contexto, etc. (véase Anexo 7) (Nunan, 2004).

Otro aspecto que considero importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje es la forma de realizar las tareas, por lo que las actividades que propuse estaban pensadas para promover los distintos modelos de aprendizaje, con el trabajo individual y el colaborativo —en parejas o grupos— y, de esa manera recoger todas las preferencias y que todos los estudiantes se sintieran cómodos, se ayudaran mutuamente y aprendieran también de otros compañeros (Ballester Vallori, 2002, p. 99-100). Además, para que fueran actividades atractivas, utilicé diferentes recursos —papel, ordenador con y sin internet, vídeo y presentación de PowerPoint— y modifiqué las tareas adaptándolas a mis necesidades y a la de los estudiantes implicados, ya que no todos aprenden de la misma manera (MEC, 1996, p. 32), así por ejemplo, una actividad que versaba sobre

animales era un *quiz* (Barker, 2001, p. 80), en el formato original se presentaban las preguntas en un folio donde el alumno debía rodear la respuesta correcta, yo lo modifiqué creando un PowerPoint, donde un animal con voz (Voki, 2012) presentaba cada una de las preguntas y ofrecía las respuestas, luego, por grupos, los alumnos tendrían que elegir la adecuada (véase Figura 4).



Animal Quiz

You find them on farms, but also in mountainous areas. They've got beards.

- A • goats
- B • sheep
- C • beards

Figura 4. Pregunta del *quiz* (Barker, 2001, p. 80).

Como comenté anteriormente, la unidad que tenía que impartir versaba sobre el *Present Perfect Simple* y el vocabulario relacionado con los animales (Marks, & Darby, 2007b), por lo que preparé mi secuencia didáctica para introducir paulatinamente la materia (Estaire & Zanón, 1990), por ejemplo, el primer día tenía previsto presentar el *Present perfect* y trabajar con las formas afirmativas y negativas

y los adverbios *already* y *yet*, el día siguiente, la forma interrogativa, las respuestas cortas y el adverbio *ever*, y el día posterior, las expresiones con *for*, *since* y *just*.

Con respecto al léxico de los animales, en la primera clase, después de preguntarles sobre los animales, si tenían mascotas o no o cuál era su animal favorito, pretendía crear un mapa mental en la pizarra con los animales que los alumnos/as iban mencionando, clasificándolos según su especie, de esta manera detectaría los conocimientos previos del alumnado y garantizaría la comprensión al presentar los conceptos nuevos de forma clara (Ballester Vallori, 2002, p. 21; Novak, 1998). Después expondría un PowerPoint con más animales que se clasificarían, además, según su forma de desplazarse (Hislop, Cook, & Morgan, 2002, sec. «Instructional Procedures», párr. 2).

Sin embargo, un aspecto que me preocupaba era que consideraran mi intervención como algo independiente al resto del curso, por lo que, cuando surgía la ocasión, enlazaba la materia nueva con aquella que ya conocían (MEC, 1996).

En cuanto a los temas transversales (CEJA, 1992, p. 4120), para poder integrarlos en mi secuencia didáctica, realicé en diferentes grupos de alumnos, un estudio que consistía en recoger, mediante un cuestionario, las necesidades y los intereses de los estudiantes para, posteriormente, poderlos aplicar en la medida de lo posible. A los grupos elegidos, se les entregó un listado de 54 temas, de los cuales tenían que elegir los 10 más importantes para ellos. Los resultados del estudio mostraron que los temas personales son los que más preocupan a estos estudiantes. Los cuatro más votados por orden de preferencia fueron: la muerte de sus seres queridos, su futuro personal, la amistad y la liberación de la mujer (Galán Sánchez, 2012d). Teniendo en cuenta estos temas, intenté vincularlos con alguna actividad, así, por ejemplo, en la lectura sobre un animal (Holden, 2006, p. 12) propuse una variante para que expresaran sus sentimientos y los relacionaran con temas personales.

Por último, en cuanto a la evaluación, según la programación de esta asignatura, se realiza un test cada tema o cada dos temas para comprobar la comprensión de la materia impartida y una autoevaluación (Departamento de Inglés, 2011) —*Check yourself* (Marks & Darby, 2009b) es un grupo de ejercicios recogidos al final de cada tema que permite al alumnado constatar si han adquirido los

conocimientos de vocabulario y gramática dados en esa unidad y en las anteriores—. En el curso que me correspondía se lleva a cabo el test como en los demás grupos, sin embargo, la autoevaluación se hace como cualquier otro ejercicio de clase. En mi secuencia didáctica propuse como evaluación una tarea final, explicada anteriormente; un breve test con preguntas de respuesta múltiple, donde los alumnos/as debían reconocer la estructura aprendida en los días previos; y una autoevaluación (Nunan, 2004, p. 157), pero de una naturaleza distinta a la que se realizaba en el Centro. Se trataba de que cada educando analizara lo que había aprendido esa semana, lo que le costaba más trabajo y lo que llevaba a cabo más fácilmente, lo que le gustaría aprender y en qué desearía que le ayudaran (véase Figura 5).

Complete one diary sheet each week
This week I studied
This week I learned
This week I used my English in these places
This week I spoke English with these people
This week I made these mistakes
My difficulties are
I would like to know
I would like help with
My learning and practising plans for next week are

Figura 5. Autoevaluación (Nunan, 2004, p. 157).

De esta forma recogía la teoría estudiada, por un lado y, por otro, la creatividad, la disposición a la hora de trabajar, sus sentimientos e inquietudes ante la asignatura, etc. Para que ellos supieran lo que se les pedía en la tarea final y cómo se les iba a evaluar diseñé una rúbrica (véase Figura 6) con tres calificaciones: excelente, bien y necesita mejorar. Se trataba de una herramienta de valoración para un trabajo concreto, la tarea final, donde se definían unos criterios específicos y fundamentales para valorar el aprendizaje, los conocimientos y las competencias (Goodrich Andrade, s. f.; Mertler, 2001). Con ella quería motivarlos a trabajar, darles a entender que aquel

que se esforzara un poco, obtendría buena calificación, ya que valoraba los logros en lugar de penalizar los errores (Harris & McCann, 1994).

		Excelente	Bien	Necesita mejorar
Póster, PowerPoint, pasaporte	Creatividad y presentación	La presentación del trabajo es muy creativa. Presenta imágenes, audio, vídeo y decoración.	La presentación del trabajo es creativa. Presenta alguna imagen, audio, vídeo o decoración.	La presentación del trabajo no es creativa. Los elementos creativos son escasos.
	Redacción	Sintetiza la información y la presenta de manera clara y estructurada. Uso correcto y adecuado de las estructuras gramaticales y del léxico adquirido.	Sintetiza algo la información y la presenta de manera clara y estructurada. Uso correcto de las estructuras gramaticales y del léxico adquirido.	Sintetiza poco la información y la presenta de manera poco clara y estructurada. Uso incorrecto, en ocasiones, de las estructuras gramaticales y del léxico adquirido.
Escrito	Creatividad y presentación	Ha sido muy creativo a la hora de abordar el tema.	Ha sido creativo a la hora de abordar el tema.	Ha sido poco creativo a la hora de abordar el tema.
	Redacción	Sintetiza la información y la presenta de manera clara y estructurada. Uso correcto y adecuado de las estructuras gramaticales y del léxico adquirido.	Sintetiza algo la información y la presenta de manera clara y estructurada. Uso correcto de las estructuras gramaticales y del léxico adquirido.	Sintetiza poco la información y la presenta de manera poco clara y estructurada. Uso incorrecto, en ocasiones, de las estructuras gramaticales y del léxico adquirido.

Figura 6. Rúbrica (Goodrich Andrade, s. f.; Mertler, 2001).

Mientras preparaba mi secuencia didáctica, consultaba con mi tutora sobre puntos diversos de la misma, le comenté que había preparado un sitio web en la plataforma Edmodo (Edmodo, 2012) para que los estudiantes colgaran sus tareas allí, con lo que Pilar me habló de Moodle (Moodle, 2012) y me mostró la página que tiene el instituto (Claustro de Profesorado, 2012a), me ofreció trabajar en ella y me añadieron como profesora de la asignatura para que los alumnos enviaran ahí los trabajos en lugar de a la otra plataforma, así que me puse manos a la obra y añadí todos los recursos que tenía preparados: la presentación de PowerPoint, el vídeo de *April Fools* (Busy Teacher, 2011a; Galán Sánchez, 2012a), un documento con la teoría

(Aula fácil, s. f.), vínculos interesantes donde podían practicar la materia (Galán Sánchez, 2012b, 2012c; Saber Inglés, 2012) y los enlaces para las tareas.

Para mi intervención directa le pregunté a mi tutora qué clases con proyector estaban disponibles, por lo que reservamos el aula de informática para algunas sesiones, ya que necesitábamos un proyector y, además, trabajar con ordenadores. El día lectivo previo al comienzo de mi intervención comprobé, junto con mi tutora, que el aula donde íbamos a trabajar era adecuada y que los ordenadores funcionaban correctamente. También verifiqué que la presentación de PowerPoint y el vídeo se veían y escuchaban bien.

3.2.2.3. INTERVENCIÓN DOCENTE: SECUENCIA DIDÁCTICA

El lunes 9 de abril comencé la clase a las 8.15 en el aula de informática. Asistieron 13 alumnos. Me presenté, aunque los estudiantes ya me conocían, y les expliqué que iba a impartirles clase durante los siguientes días. Les pedí colaboración a la hora de participar, para que todos pudiéramos escucharnos y compartir experiencias.

Les hice algunas preguntas relacionadas con los animales para introducir el tema que se iba a tratar, por ejemplo, *do you like animals?*, *have you got any pets?*, *why don't you like animals?*, etc. A continuación, hicimos entre todos un *word map* en la pizarra, los alumnos nombraban algunos animales y se clasificaban en mamíferos, pájaros, reptiles, etc. de esa manera comprobaba los conocimientos previos del alumnado e introducía el nuevo vocabulario de forma más clara y amena (Ballester Vallori, 2002, p. 21; MEC, 1996; Novak, 1998). Después, se presentó un PowerPoint con animales y se realizó una tarea, que consistía en clasificar los animales vistos según su forma de desplazamiento (Hislop et al., 2002, sec. «Instructional Procedures», párr. 2), posteriormente, se corrigió en voz alta.

Cambiamos de actividad, los alumnos visualizaron un vídeo (Busy Teacher, 2011a; Galán Sánchez, 2012a) sobre el día de las bromas, *April Fools' Day*, que se celebra el 1 de abril en muchos lugares (Wikipedia, 2012a), y trabajamos con él (véase Figura 7).



Figura 7. *April Fools* (Busy Teacher, 2011a; Galán Sánchez, 2012a).

A continuación, estaba programado realizar una actividad en parejas relacionada con el día de las bromas (Wallwork, 1999, pp. 36-37), pero no se pudo realizar debido a la necesidad de que se registraran en la plataforma Moodle (Moodle, 2012) para que pudieran enviar las tareas que se les iba a pedir. También se les iba a solicitar una actividad sobre ese tema para que la colgaran en la plataforma, pero la anulé, debido a la imposibilidad de que se inscribieran algunos alumnos.

En la sesión siguiente, tras saludar al alumnado para captar su atención, introduje el *Present Perfect Simple*, utilizando el método inductivo —el tema estudiado se presenta mediante casos particulares, con el fin de que se descubra el principio general que los rige y, a partir de ellos, utilizar el método deductivo. En el método deductivo el profesor/a presenta conceptos, principios o definiciones o afirmaciones y, posteriormente, se extraen conclusiones, se enumeran o exponen ejemplos de las afirmaciones generales presentadas (Titone & Nérici [citado por Martínez-Salanova Sánchez, 2012])—. Comencé diciendo algunas oraciones afirmativas utilizando el tiempo verbal mencionado y después las escribí en la pizarra, para que los educandos analizaran la estructura, los elementos comunes, etc. y posteriormente, les expliqué, mediante ejemplos, cómo se formaba, el equivalente en español y cuándo se utilizaba. A continuación, les pedí que pensarán alguna oración, he aquí dos a modo de ejemplo: «*I have drunk a coke*» (R. Barea, comunicación personal, 10 de abril de 2012), «*I have broken a glass*» (F. J. Santos, comunicación personal, 10 de abril de 2012) y, basándome en ellas, continué presentando la forma negativa y el uso de *already* y *yet* y les pedía que modificaran sus frases conforme avanzábamos. Una vez confirmado que se había entendido, realizaron un ejercicio, en el que los alumnos observaban una imagen y escribían oraciones sobre los distintos personajes practicando lo explicado (Granger & Plumb, 1998a, pp. 33, 89).

Posteriormente, se les repartió una tarea para realizar en casa, diferente a la que tenía prevista, ya que pensaba entregar una sopa de letras de participios de verbos (Busy Teacher, 2011b), pero creí más conveniente que continuaran trabajando lo aprendido ese día y di una que no nos dio tiempo a realizar en clase y que trataba de escribir oraciones en *Present Perfect Simple* utilizando *already* y *yet* (Granger & Plumb, 1998b, p. 43). Finalmente, les expliqué en qué consistía la tarea final, para que pudieran ir trabajando en ella.

Los días siguientes introduje la materia como el día anterior, utilizando el método inductivo, para pasar posteriormente al deductivo, además de recordar lo dado previamente antes de presentar puntos nuevos, para a la postre, trabajar, oralmente y por escrito la teoría explicada.

En la tercera sesión realizaron, en primer lugar, una tarea consistente en completar un cuestionario con los nombres de los compañeros (véase Figura 3), para ello debían ir por la clase preguntando en inglés a otros alumnos sobre diversas acciones (Nunan, 2004, p. 24), y luego ponerlo en común con el resto de la clase. A continuación, trabajaron con un texto sobre un animal, leyéndolo, traducéndolo y contestando unas preguntas (Holden, 2006, p. 12). Como las tareas se realizaron con bastante rapidez, hicimos en clase la actividad prevista para casa, se trataba de subrayar con dos colores las frases del texto trabajado anteriormente, de forma que un color expresara los sentimientos positivos y otro diferente, los negativos, y los comentamos en clase. En bastantes ocasiones coincidieron, pero la frase «*He attracts a lot of tourists*» provocó controversia, ya que la clase estuvo dividida; a unos les producía sentimientos positivos, porque se sentían admirados y queridos, mientras que otros creían que se violaba la intimidad y se manipulaba.

Salí muy contenta de esta sesión, no solo porque los estudiantes trabajaron bien, sino porque el alumno de diversificación —como expliqué anteriormente, en este curso hay un alumno y una alumna de diversificación—, que normalmente está sentado junto a la pared al fondo del aula y que no suele prestar atención alguna ni hacer nada referente al idioma, me pidió acercarse, a lo cual accedí. Este alumno, fue el primero que terminó la tarea del cuestionario, realizándola perfectamente y todo en inglés, incluso nos preguntó a Pilar y a mí. Y para la tarea de subrayar el texto, me

pidió ayuda y la realizó sin problemas. Al final de la clase, lo felicité por su trabajo y actitud y le dije a un compañero que le iba gustando el inglés —en días anteriores me había dicho que no le gustaba nada en absoluto—. Salí muy satisfecha, ya que conseguí que prestara atención y sintiera un poquito de interés un alumno ajeno totalmente a la asignatura.

En la sesión siguiente, después de realizar una tarea relacionada con la teoría explicada en ese momento, donde presenté los adverbios *for* y *since* (Granger & Plumb, 1998b, pp. 59), propuse una actividad novedosa para ellos, una traducción, ya que no se les pide que traduzcan nada. Para introducir la actividad los interrogué, asegurándome que utilizaban en casa los traductores automáticos y, después, trabajamos con un texto (Marks & Darby, 2009b, p. 39), el cual tradujimos con el traductor de Google (Google, 2012) y el traductor del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2012); después, analizamos entre todos las traducciones propuestas, localizando los errores, para, finalmente, escribir una traducción propia correcta. Para esta tarea los alenté a que le dieran su *toque* personal, explicándoles que todas pueden ser igualmente correctas. En la pantalla dejé la traducción que yo les presenté, la cual la alumna y el alumno de diversificación copiaron, ya que no se veían capaces de hacerla por sí mismos. Los demás presentaron escritos bastante trabajados, por ejemplo, la frase «*I live in Liverpool, but at the weekends I usually live in London*», se tradujo como «Vivo en Liverpool, pero normalmente paso los fines de semana en Londres» (A. Mezcuá, comunicación personal, 13 de abril de 2012), «Vivo en Liverpool, pero los fines de semana voy a Londres» (I. Bravo, comunicación personal, 13 de abril de 2012), «Suelo pasar los fines de semana en Londres, aunque vivo en Liverpool» (M. A. Díez, comunicación personal, 13 de abril de 2012), etc. Luego, al compartir las traducciones en clase, se dieron cuenta de lo que son capaces y de que todas eran igualmente válidas, además de verificar que no siempre los traductores lo hacen correctamente.

En la última sesión prevista trabajaron la tarea final. También tenía preparado un breve test sobre la teoría trabajada en los últimos días para que lo realizaran en la plataforma Moodle (Moodle, 2012), pero hubo problemas con el acceso de algunos alumnos, por lo que le propuse a mi tutora realizarla el día siguiente en formato papel.

Debido a la falta de tiempo —algunos alumnos no tenían internet en casa y debían realizar la tarea final totalmente en clase ese día— también decidí dejar al autoevaluación (Nunan, 2004, p. 157) para la clase siguiente (véase Figura 5). Para concluir, oficialmente, mi secuencia didáctica, llevamos a cabo el *quiz* (Barker, 2001, p. 80) (véase Figura 4). Se dividió al alumnado en tres grupos y se les repartió tres tablas con las letras de las respuestas, una vez formulada la pregunta, y tras una breve deliberación, un miembro de cada grupo levantaba la tablilla correspondiente a la respuesta elegida. Los alumnos estuvieron muy atentos leyendo y escuchando a los distintos animales que enunciaban las preguntas.

El día sucesivo, mi tutora estaba enferma, por lo que en lugar de hacer solo el test y la autoevaluación, la tomé como otra sesión completa. En primer lugar, corregimos un ejercicio que había quedado pendiente en una de las sesiones anteriores y repasamos oralmente la materia para, a continuación, realizar la prueba. Después, la corrigieron ellos mismos intercambiando los ejercicios. También se llevó a cabo la autoevaluación e hicimos alguna de las actividades que no se habían trabajado por falta de tiempo, como la sopa de letras de participios de verbos (Busy Teacher, 2011b) y otra relacionada con el día de las bromas, *April Fools' Day*, que trataba de unir unas imágenes con sus respectivos titulares de periódicos y analizar si eran reales o inventadas (Wallwork, 1999, pp. 36-37). A continuación, comentamos los resultados de la tarea final. Todos obtuvieron buenas calificaciones, ya que presentaron trabajos bastante elaborados, el alumno que recibió la mejor puntuación, realizó un trabajo sobre el *tigre dientes de sable*, al que añadió imágenes, enlaces a vídeos, su opinión personal y todo el texto (incluso la opinión personal) en los dos idiomas: inglés y español. Finalmente, hablamos sobre la autoevaluación, les pedí que me explicaran algunos puntos, por ejemplo, varios alumnos y alumnas, en el apartado «*I would like to know...*» (Nunan, 2004, p. 157) contestaron que les gustaría aprender vocabulario, por lo que les rogué que fueran más específicos, unos querían sobre fútbol, otros música, etc., solo una estudiante, en este apartado, además de vocabulario, añadió que le gustaría aprender pronunciación (A. Mezcuca, comunicación personal, 16 de abril de 2012). Esta alumna participó en clase en determinados momentos, de forma voluntaria

e improvisada, hablando en inglés, además me escribió un comentario en esta lengua al devolverle el *feedback* de su tarea final en la plataforma.

Esa misma jornada, además de impartir clase con mi grupo, 3º no bilingüe, le pedí a Pilar ocuparme de sus cursos en lugar del profesor de guardia, por lo que cubrí todas las horas que ella tenía, tanto el martes 17 como el miércoles 18, que también faltó. Puesto que el martes fue muy precipitado y yo no soy quién para continuar con la materia, actué como cualquier profesor o profesora de guardia, es decir, el alumnado hizo actividades de otras asignaturas o estudiaron, y mientras, yo controlaba el comportamiento y prestaba ayuda a los que lo necesitaban; en otra clase propuse actividades para que practicasen vocabulario, la pronunciación, etc. La última hora fue de guardia y también me quedé, ya que mi tutora tenía esa guardia; era de francés, ahí utilicé el «material en caso de ausencia» —material que los profesores dejan en una carpeta para que, en el caso de que algún día falten, el profesor/a de guardia tenga trabajo para dar a los alumnos; se trata de fichas de repaso, actividades complementarias o lo que consideren oportuno (Claustro de Profesorado, 2011b), en la asignatura de inglés se utilizan los ejercicios de refuerzo y ampliación que se encuentran en el *Teacher's Manual* (Marks & Darby, 2009d)—, los alumnos hicieron una ficha y ayudé a algunos de ellos, ya que es una materia que estudié en la facultad y la cual también domino. Con vistas al día siguiente, en esta ocasión sí preparé unas tareas relacionadas con las unidades que estaban estudiando los distintos grupos (Departamento de Inglés, 2011), como por ejemplo, el genitivo sajón, los adjetivos y los pronombres posesivos (Kay, 2002, pp. 22-23; Toth, 1995, pp. 59-60) y los verbos modales, hablando de obligación y prohibición (Busy Teacher, 2012; Kay, 1996). En alguna clase, hicimos las actividades de repaso que preparé; en 3º bilingüe continuamos, por petición de los alumnos, con el tema que estaban dando en ese momento, realizamos una lectura del *Student's Book* (Marks & Darby, 2009c) y, después, hicieron unas tareas de repaso. Con el grupo al que impartí clase los días anteriores, utilicé una actividad que no dio tiempo en la sesión prevista, la cual trataba de escribir frases utilizando el *Present perfect* tras observar una imagen (Granger & Plumb, 1998a, p. 77), además de material que tenía preparado para los alumnos que terminaran antes y que no había necesitado, como un crucigrama de animales, donde

el alumno debía reconocerlos y escribirlos en su lugar correspondiente (Howard-Williams & Herd, 1994, p.34). A continuación, tuve una guardia y, como muchos alumnos se habían ido de excursión, unimos, otro profesor y yo, dos clases —con seis alumnos en total— y jugamos al baloncesto. Para el día posterior preparé de nuevo material para los tres cursos que tenía —1º, 2º y 3º bilingües— para trabajar y reforzar tanto la gramática como el vocabulario que estaban estudiando, continuando la programación de cada grupo. Sin embargo, no lo utilicé, ya que volvió mi tutora, así que le dejé las actividades que tenía preparadas para que las utilizara en otra ocasión si lo creía conveniente (véase diario de prácticas completo en Anexo 8).

4. Reflexión crítica

4.1. Reflexión sobre la experiencia del periodo de prácticas

Cuando elegí el grupo al que iba a dedicar mi secuencia didáctica, además de las preocupaciones propias por ser la primera vez que me enfrentaba a un grupo de adolescentes, me inquietaba la metodología que iba a utilizar, ya que estos alumnos están acostumbrados a métodos de enseñanza deductivos. La profesora explica la materia utilizando el *método tradicional*, en la que su papel es de *profesor transmisor* y los estudiantes reciben la información de forma pasiva (Latorre, & González, 1987, p. 8). Tanto la gramática como el vocabulario se les presenta de forma explícita y se limitan a completar ejercicios relacionados con la materia expuesta (Alonso Marks, 2004, p. 125). Yo quería partir de la frase de Benjamin Franklin: «Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo» (Proverbias, 2009), por lo que pretendía dar a conocer el contenido de forma implícita, mediante el método inductivo, e implicar directamente a los alumnos. Asimismo, otro asunto preocupante era captar la atención de aquellos alumnos de Diversificación que no les interesaba en absoluto la materia.

Conforme preparaba el material para la secuencia didáctica, iba calculando aproximadamente el tiempo que cada tarea requeriría y observaba el ritmo de aprendizaje de mis educandos, sin embargo, finalmente me sobraron tareas en algunas sesiones. Realmente no era algo que me preocupara demasiado, ni siquiera lo contrario, que agotara las actividades de ese día, ya que llevaba preparada alguna que otra por si ocurría. Por ejemplo, un crucigrama de animales, donde el alumno debía

reconocerlos y escribirlos en su lugar correspondiente (Howard-Williams & Herd, 1994, p.34); una actividad en parejas, donde se hacían preguntas sobre animales (Toth, 1995, p. 61); un juego en el que se les presentaba a los alumnos imágenes de animales durante unos minutos y, después, tenían que escribir el máximo número de ellos que recordaran, para los más aventajados pensé que los escribieran en el mismo orden que habían sido expuestos; otra actividad consistía en que un alumno describiera un animal y los compañeros debían adivinarlo, podía ser una actividad grupal o con la totalidad de la clase; etc.

Como he comentado anteriormente, el día lectivo previo a mi primera sesión, comprobé que los ordenadores del aula de informática funcionaran correctamente para comenzar con buen pie mi primer día de clase y que todo saliera perfecto, ya que comenzaba a las 8.15 de la mañana y no había mucho margen de maniobra. Sin embargo, esa mañana cuando llegué no había luz en parte del aula, incluido el ordenador del profesor y el proyector, por lo que perdimos 10 minutos mientras la conserje lo arreglaba y arrancaron los aparatos. Otro problema añadido ese día fue que estos alumnos no estaban registrados en la plataforma Moodle de antemano. Cuando me inscribí en la plataforma como profesora de la asignatura hablé con el secretario para darlos de alta, ya que no aparecían en la base de datos, pero enseguida me di cuenta del motivo: solo trabajan con ella los alumnos bilingües. Por lo que cuando fueron a inscribirse los estudiantes al final de la hora de clase, la mitad de ellos no lo pudieron hacer. De hecho, estos alumnos tuvieron tantos problemas para ingresar en la plataforma que tuve que recurrir a otros medios para que me hicieran llegar las tareas y pudieran acceder a lo que había preparado en la plataforma.

Debido a estos inconvenientes en los cuales perdimos bastante tiempo, no pude llevar a cabo todas las tareas de las que constaba mi sesión, no obstante, algunas de ellas la realizaron el último día, en la sexta sesión, cuando mi tutora estaba enferma.

Por lo demás, una vez solventados los problemas, el PowerPoint y el vídeo que les puse les gustaron y trabajaron muy bien. Como comenté en otro apartado, estos discentes no trabajan algunas de las destrezas básicas, por lo que les resultó bastante interesante la actividad, a lo que se añade que era de una serie conocida por ellos, *Los Simpson*.

En vista de lo acontecido con Moodle, decidí anular una de las partes de la tarea final que consistía en que buscaran una broma realizada el *April Fools' Day* y la subieran a la plataforma. Mi objetivo con esta tarea era que, de forma autónoma, hicieran ese trabajo en casa, pero algunos alumnos no contaban con conexión propia y les era difícil realizarla, por lo que opté por dedicar tiempo de la última sesión para hacer únicamente la segunda parte de dicha tarea final, puesto que englobaba en ella la materia estudiada.

Durante la fase de intervención directa, cada día, tras analizar la sesión con mi tutora, intenté mejorar lo positivo y corregir lo negativo, para impartir la sesión siguiente de manera más efectiva. Tuve en cuenta la observación de las tareas realizadas en clase, los comentarios y consejos de Pilar y de los propios alumnos y alumnas. De esa forma pude considerar los diferentes puntos de vista y posiciones de los participantes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Uno de los puntos que ella me señaló era que debía dedicar algo más de tiempo a dar las instrucciones de las tareas, por lo que tras reflexionar y recordar mi actuación, preparé en casa mi explicación para el día siguiente. Asimismo, me recordó que debido a la falta de tiempo en alguna sesión, quedó pendiente de corrección un ejercicio, con lo que aproveché el día que Pilar estuvo enferma para corregirlo. Por lo demás, mi tutora me felicitó por mi intervención, ya que encontró interesante la forma de introducir la materia mediante el método inductivo para llegar al deductivo —interrogaba a los alumnos con la estructura que quería enseñarles y los hacía participar—; los cambios de actividades, para que no se hicieran monótonas; el uso de los recursos, sobre todo los visuales, como el *quiz* al que incluso añadí avatares con forma de animales que hablaban; la manera de resolver los conflictos entre los alumnos/as y de dirigir la clase; etc.

Finalmente, tras la evaluación y la autoevaluación realizada al alumnado, he considerado y analizado los resultados para corregir los fallos y mejorar mi enseñanza para una futura profesión como docente.

En general he terminado muy satisfecha después de toda esta experiencia. El grupo que elegí era todo un reto, ya que entre algunos docentes se considera uno de los peores del instituto, sin embargo, tras tratarlos he comprobado que son chicos y chicas

estupendos que, si bien es cierto que no tienen demasiado interés en los estudios, si se les anima y motiva, responden. Desde mi punto de vista, en este grupo de alumnos ocurre el efecto Pigmalión. Este efecto sucede de igual manera independientemente del contexto en el que se dé y consiste en que las expectativas que tenemos sobre una persona, una cosa o una situación, tienden a realizarse. En el campo de la educación, cuando los docentes tratan a los alumnos de forma diferente, ellos responden de manera distinta, confirmando las expectativas de los profesores. Sin embargo, este efecto puede ser positivo o negativo. Las expectativas positivas influyen positivamente en el alumno y al recibir mayor estímulo, los resultados son mejores; por el contrario, las expectativas negativas, potencian los aspectos negativos (Baños Gil, 2010, p. 1-3). Por este motivo, cuando diseñé la rúbrica para evaluar la tarea final la enfoqué para valorar los logros y no los errores y potenciar lo positivo, de esa manera les di a entender que ellos eran capaces de realizar la tarea que se les pedía, al igual que otros cursos. Les mostré lo que saben, ya que piensan que no saben nada, y así, al creer yo en sus posibilidades, les hice a ellos tener confianza en sí mismos y realizaron las tareas de forma efectiva (Harris & McCann, 1994).

Una vez que decidí impartir clase a estos alumnos, diseñé mi secuencia didáctica con el propósito de desarrollar ciertos aspectos que escaseaban, siempre desde mi humilde e inexperto punto de vista, como expliqué en el segundo capítulo y, finalmente, muchos de los propósitos que pretendía conseguir se cumplieron, por ejemplo:

- a. Trabajar la diversidad dentro del aula: como ya he comentado, estos alumnos se encuentran en el programa de adaptación curricular no significativa, sin embargo, es una clase muy heterogénea y dentro del aula no se trabaja la diversidad, me explico, todos siguen el cuadernillo *Basic Practice* (Marks & Darby, 2009b), excepto el alumno y la alumna de diversificación, que se sientan al final de la clase, separados entre ellos y del resto de compañeros, y la profesora les entrega una ficha que tienen que hacer solos, lo cual no entiendo, ya que se supone que son alumnos que van más atrasados, por lo que no la hacen. Mi objetivo con ellos era que se integraran dentro del grupo, al menos, los días que yo ejercía de

docente. Desde el primer momento se mezclaron con los demás y participaron como el resto de compañeros. En alguna ocasión en la que la alumna de diversificación intervino, otro compañero se burló de ella por su bajo conocimiento, por lo que medié haciéndoles ver que cada uno tiene su ritmo y nivel y que todos son válidos. Otros días que ella participó de nuevo, ya no se burlaron, sino que la ayudaron. En otra ocasión, el alumno de diversificación fue el primero que terminó una de las tareas, realizándola perfectamente y todo en inglés; incluso me pedía que le hiciera preguntas fáciles para poder participar cuando explicaba algún punto de la teoría.

- b. Trabajar con semejantes: estos alumnos y alumnas trabajan siempre individualmente, ya que son bastante inquietos, por lo que se piensa que se revolucionan si trabajan de otra forma. Sin embargo, propuse actividades en las que debían trabajar en parejas y grupos.
- c. Desarrollar las distintas inteligencias: por ejemplo, quise aprovechar la energía de los alumnos y propuse actividades en las que debían levantarse para realizarlas; una alumna dibuja muy bien, por lo que en la tarea final podía trabajar esa habilidad; etc.
- d. Crear tareas novedosas: este aspecto no resultó muy complicado, ya que estos alumnos solo trabajan con ejercicios escritos de gramática y vocabulario. Por ejemplo, les pedí que realizaran una traducción, la cual les sorprendió, incluso un alumno me comentó que no sabían traducir, porque nunca lo habían hecho. Además, al utilizar traductores automáticos se asombraron aún más, porque en la enseñanza se huye de su uso. Estuvieron muy atentos y participativos, se dieron cuenta de la necesidad del uso de la traducción humana y de que ellos también pueden traducir un texto sencillo o corregirlo.
- e. Autoevaluarse: quería que se evaluaran realmente, pero no sobre la materia aprendida, sino sobre sus puntos fuertes o débiles en relación con la asignatura. La autoevaluación propuesta se puede realizar una vez en semana o al terminar cada unidad, de esta forma el alumno/a analiza lo que

debe reforzar y en lo que necesita ayuda y le sirve de motivación, y al profesor, le proporciona información para saber lo que debe trabajar en cada uno de ellos y cuáles son sus inquietudes y preocupaciones. La autoevaluación de la materia solo nos informa de si han entendido la teoría, pero nada más.

- f. Provocar en ellos el efecto Pigmalión positivo: las expectativas positivas del educador influyen positivamente en el alumno. El docente con su trato hacia el discente provoca en este la autoconfianza y la autoestima, por lo que el alumno se siente motivado y alentado y rinde más y mejor (Baños Gil, 2010, p. 3). Mis expectativas hacia ellos fueron positivas y logré, al menos durante unos días, motivarlos y que creyeran en sus posibilidades.

Una de las cosas que me llamó la atención fue que en la tarea final todos eligieron hacer la redacción del animal, es decir, el nivel más alto, en el que se daban unas preguntas de ayuda, nada más. La alumna de diversificación trabajó en pareja con otra compañera, el alumno de diversificación lo realizó solo y el resto en pequeños grupos o individualmente, con lo que trabajaron muy bien y todos obtuvieron buenas calificaciones. Para que vieran que había merecido la pena hablé con Pilar para que tuviera en consideración el esfuerzo que habían realizado esos días.

A pesar de los inconvenientes, que no han sido muchos, y después de analizar mi intervención y los comentarios de las distintas partes, de observar las actitudes y escuchar los comentarios del alumnado y del resto de profesores, he concluido mi práctica externa muy satisfecha. Aún así he tomado nota de los puntos que Pilar me aconsejó que mejorara para prepararme para una futura profesión como docente, ya que, aunque he intentado en las distintas sesiones perfilarlos, considero que es cuestión de tiempo y práctica el mejorarlos cada vez más. Sin embargo, por muchos años que lleve uno en la docencia estoy convencida de que nunca se debe dejar de mejorar dicha labor, como nuestros alumnos y alumnas, estamos siempre en un continuo aprendizaje.

4.2. Reflexión sobre la experiencia en general y conclusiones personales

Tras reflexionar sobre mi experiencia en el Máster, me he dado cuenta de los aspectos que antes desconocía y de la responsabilidad que conlleva ser docente. Tenemos en nuestras manos los futuros ciudadanos y, en cierto modo, estamos

contribuyendo a construir la sociedad del mañana. Es un gran reto formar individuos íntegros, equilibrados intelectual, social, humana y profesionalmente. Completar en ellos un proceso educativo no solo informativo, para que dominen los elementos teórico-conceptuales (saber) y metodológicos (saber hacer), sino a su vez, formativo, para que desarrollen habilidades y adquieran valores (saber estar y ser) (Arellano G., 2007, p. 31).

Hoy en día se reclama una reforma educativa, para una enseñanza de calidad y aunque el profesorado es el principal recurso del sistema educativo (Fernández Enguita, s. f.), no es, ni mucho menos, quien presenta los grandes proyectos, sin embargo, es quien más puede conseguir, porque las pequeñas cosas se logran paso a paso, en el día a día (Rinaudo, 2007, p. 4). Es responsabilidad del docente aprovechar la materia prima que tiene entre manos, esta profesión no es una profesión cualquiera, sino un tipo muy especial de ocupación (Fernández Enguita, s. f.). La escuela no es una fábrica de hacer ciudadanos a gusto del Gobierno, donde entra el material didáctico por un lado y las personas —de diferentes edades, estaturas, sexo, etc.— por otro y, tras la realización de un proceso, aparecen los alumnos formados todos exactamente iguales, es decir, con los mismos conocimientos y con la misma ideología (Tonucci, 1941), como si de un molde se tratara (Esteve, 2003). Cada persona es diferente y aprende también de forma diferente, por lo que el profesor/a ha de aprovechar todos los recursos a su alcance para sacar el máximo potencial de su alumnado. Por ejemplo, las IM nos ofrece multitud de maneras de aprender en el aula, nos da la oportunidad de dar respuesta a las diferencias individuales, de forma que todos los alumnos puedan aprender del modo más eficaz y desarrollen destrezas relacionadas con diversas áreas de la inteligencia (Barrios Espinosa, 2002, p. 26). La TIM potencia la reforma educativa (Gardner & Hatch, 1989, p. 6), puede lograr un currículo, unas instrucciones y evaluaciones más personalizadas (Gardner, 2011, párr. 2). Por otro lado, el uso de las TIC nos ofrece además, un infinito abanico de recursos al alcance del profesorado y el alumnado, por lo que no se entiende que un docente permanezca anquilosado en la enseñanza tradicional. El desarrollo tecnológico ha dado lugar a nuevas metodologías y nuevos roles docentes, por lo que el profesor/a necesita prepararse para adquirir esos conocimientos y desarrollar destrezas y

habilidades que le exige este cambio (Fernández Muñoz, 2003). Sin embargo, el docente no solo debe formarse cada cierto tiempo, sino que ha de *reciclarse* continuamente, sobre todo en esta época que cambia vertiginosamente. Un individuo nunca termina de formarse y puede elegir el rol activo o pasivo, pero siempre será protagonista de su propia formación (Arellano G., 2007, p. 33).

En resumen, en nuestras manos está, en parte, lo que nuestros discentes puedan llegar a ser, influimos no solo en la calidad de los contenidos que les ofrecemos, sino también, y sobre todo, en cómo nos comportemos con ellos, cómo los tratemos, llegando a favorecerlos o perjudicarlos (Baños Gil, 2010). No podemos culpar al sistema educativo del fracaso escolar, cada docente debe reflexionar sobre su propia práctica y poner los medios para mejorarla, la *praxis*: acción y reflexión conjunta, debe sintetizar la idea de un cambio. De nada sirve discutir teorías, elaborar nuevas propuestas, si éstas no llevan a situaciones concretas en el aula, si no reconstruyen una enseñanza que supere dificultades y que mejoren la calidad del currículo (Vogliotti, 2006), como dice J. W. Goethe: «No basta con saber, también hay que aplicar. No basta con querer, también hay que actuar» (Echeverría Samanes, 2010, párr. 4).

5. Referencias bibliográficas

- Aecomo. (2004, 27 de septiembre). *PDA en las aulas: para profesores*. Recuperado el 9 de mayo de 2012, de <http://noticias.aecomo.org/terminales/pdas/pda-en-las-aulas-para-profesores/>
- Ainscow, M. (2005, enero). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. *Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar*. Barcelona.
- Alart, N. (2010, enero). Una mirada a la educación desde las competencias básicas y las inteligencias múltiples. *Aula de Innovación Educativa*, 188, 61-65.
- Alcántara Garrido, M. C. (2009, marzo). La importancia de la educación. *Innovación y experiencias educativas*, 16.
- Alonso Marks, E. (2004). *Reevaluación del papel de la gramática en la instrucción lingüística: Por qué hacerlo y cómo hacerlo* [Documento PDF]. Recuperado del Acta del XV Congreso Internacional de ASELE, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0118.pdf

- Arellano G, M. C. (2007). El emprendimiento como parte de la formación integral
¿Saber, saber hacer o saber ser? *Momento cero: vivir emprendiendo*, 12, 31-35.
- Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). (2010, agosto).
Reinventar la profesión docente, un reto inaplazable. *Revista Interuniversitaria
de Formación del Profesorado*, 68, 11-14. Zaragoza: AUFOP.
- Aula fácil. (s. f.). *Curso de inglés. Present Perfect (Pretérito Perfecto)*. Recuperado el
30 de marzo de 2012, de <http://www.aulafacil.com/CursoIngles/Clase13.htm>
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto
de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ballester Vallori, A. (2002, octubre). *El aprendizaje significativo en la práctica:
Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. España: Seminario de
aprendizaje significativo.
- Baños Gil, I. (2010, marzo). El efecto Pygmalión en el aula. *Innovación y experiencias
educativas*, 28.
- Barker, C. (2001). *Boost your vocabulary 2*. England: Pearson Education Limited.
- Barrios Espinosa, M. E. (2002). Propuestas de aplicación de la Teoría de las
Inteligencias Múltiples a la enseñanza de una lengua extranjera. *The CRETA
Magazine*, 10(1), 25-29.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive
Domain*. New York: David McKay Company Inc.
- Busy Teacher. (2011a). April Fools' Day Pranks [with video]. En *Busy Teacher*.
Recuperado el 19 de marzo de 2012, de <http://busyteacher.org/5391-april-fools-day-pranks-worksheet.html>
- Busy Teacher. (2011b). Past Participle Wordsearch. En *Busy Teacher*. Recuperado el
9 de marzo de 2012, de <http://busyteacher.org/4752-past-participle-wordsearch.html>
- Busy Teacher. (2012). Neighbor Problems Role Play. En *Busy Teacher*. Recuperado el
18 de abril de 2012, de <http://busyteacher.org/7353-neighbor-problems-role-play.html>

- Castillo Piña, L. A., Algara, A., & González, J. E. (2009, diciembre). Estrategia metodológica comunicativo-funcional para la enseñanza de la pronunciación en inglés como L2. *Paradigma*, 30(2), 75-98.
- Centro del Profesorado de Málaga (CEP). (2012). *CEP Málaga*. Recuperado el 22 de mayo de 2012, de <http://www.cepmalaga.com/>
- Chan, G. (s. f.). Modelos conductuales del aprendizaje. *Historias de enseñanza*. Apuntes de clase, noviembre 2011.
- Churches, A. (2009). *Bloom's Digital Taxonomy*. Recuperado el 25 de mayo de 2012, de <http://edorigami.wikispaces.com/Bloom%27s+Digital+Taxonomy>
- Claustro de Profesorado. (2011a). Ficha de seguimiento académico. (Documento no publicado). IES Jardín de Málaga, Málaga.
- Claustro de Profesorado. (2011b). Material en caso de ausencia. (Documento no publicado). IES Jardín de Málaga, Málaga.
- Claustro de Profesorado. (2011c). Parte de incidencia. (Documento no publicado). IES Jardín de Málaga, Málaga.
- Claustro de Profesorado. (2012a). *IES Jardín Málaga*. Recuperado el 22 de febrero de 2012, de <http://iesjardinmalaga.wikispaces.com/>
- Claustro de Profesorado. (2012b). Reunión del Claustro de Profesorado del 23 de abril de 2012. (Documento no publicado). IES Jardín de Málaga, Málaga.
- Coll, C., & Onrubia, J. (1999). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En C. Coll (Coord.), *Psicología de la instrucción. La enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria* (pp. 141-168). Barcelona: ICE/Horsori.
- Consejería de Educación. Junta de Andalucía (CEJA). (1992). DECRETO 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA)*, 56, 3962-3987, 4114-4250.
- Consejería de Educación. Junta de Andalucía (CEJA). (2007a). DECRETO 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA)*, 156, 15-25.

- Consejería de Educación. Junta de Andalucía (CEJA). (2007b). ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA)*, 171, 23-65.
- Consejería de Educación. Junta de Andalucía (CEJA). (2008a). ORDEN de 20 de febrero de 2008, por la que regula el Programa de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares en los Centros Docentes Públicos. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA)*, 42, 27-34.
- Consejería de Educación. Junta de Andalucía (CEJA). (2008b). ORDEN de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA)*, 167, 7-14.
- Consejería de Educación. Junta de Andalucía (CEJA). (2009). ORDEN de 27 de octubre de 2009, por la que se regulan las pruebas de evaluación de diagnóstico y el procedimiento de aplicación en los centros docentes de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA)*, 230, 6-7.
- Consejería de Educación. Junta de Andalucía (CEJA). (2010). DECRETO 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA)*, 139, 8-34.
- Consejería de Educación. Junta de Andalucía (CEJA). (2012a). *Pasen: Seguimiento educativo. Perfil familias*. Recuperado el 9 de mayo de 2012, de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/29008590/helvia/aula/archivos/repositorio/0/5/pasen_familias.pdf
- Consejería de Educación. Junta de Andalucía (CEJA). (2012b). *Portal Séneca*. Recuperado el 9 de mayo de 2012, de <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalseneca>
- Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias. (2010, 6 de noviembre). *Código deontológico de la profesión docente*. Recuperado de <http://www.anpe.es/wp-content/uploads/2011/06/Codigo-deontologico-Pleno-nov-2010.pdf>

- Contreras, M. (2012). *Aprender a Desaprender: En la búsqueda de un aprendizaje transformativo*. Santa Fe: Equipo Plataforma Ministerio de Santa Fe
- Departamento de Inglés. (2011). Programación didáctica: Departamento de Inglés. Curso 2011-2012. (Documento no publicado). IES Jardín de Málaga, Málaga.
- Departamento de Orientación. (2011a). Ficha de seguimiento académico diaria. (Documento no publicado). IES Jardín de Málaga, Málaga.
- Departamento de Orientación. (2011b). Programación Departamento de Orientación. Curso 2011-2012. (Documento no publicado). IES Jardín de Málaga, Málaga.
- Departamento de Orientación. (2012). Autoevaluación 2º trimestre. Curso 2011-2012. (Documento no publicado). IES Jardín de Málaga, Málaga.
- Dirección General Educación y Cultura (DG Educación y Cultura). (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente: Un marco europeo*. Luxemburgo: Comunidades Europeas. Recuperado el 21 de mayo de 2012, de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Echeverría Samanes, B. (2010, 18 de octubre). Cuestión de SABER y SABOR. En *Edicaweb.com*. Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2010/10/18/articulo-competencias-basicas-14418.html>
- Edmodo (2012). *Edmodo: La Plataforma Social Gratis y Privada para la Educación*. Recuperado el 21 de marzo de 2012, de <http://www.edmodo.com/>
- Eduteka. (2002). *La taxonomía de Bloom y sus dos actualizaciones*. Recuperado el 26 de marzo de 2012, de <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>
- Equipo Directivo. (2011a). Proyecto de Gestión. (Documento no publicado). IES Jardín de Málaga, Málaga.
- Equipo Directivo. (2011b). Proyecto Educativo. Curso 2011/2012. (Documento no publicado). IES Jardín de Málaga, Málaga.
- Equipo Directivo. (2011c). Reglamento de Organización y Funcionamiento. (Documento no publicado). IES Jardín de Málaga, Málaga.
- Estaire, S. (2007). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Recuperado de

- <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *Marco ELE. Revista didáctica español como lengua extranjera*, 12.
- Estaire, S., & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona, Paidós.
- Federación Asperger España (2012). *El síndrome de Asperger*. Recuperado el 26 de marzo de 2012, de <http://www.asperger.es/>
- Fernández Enguita, M. (s. f.). *La profesión docente hoy: algunas reflexiones y sugerencias*. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/competenciasbasiques/laprofesiondocentehoy.pdf>
- Fernández March, A. (2005). *Nuevas metodologías docentes*. Recuperado de http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_meto_docent/nuevas_metodologias_docentes_2.pdf
- Fernández Muñoz, R. (2003) Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(1), 4-7.
- Galán Sánchez, A. B. (2012b). El pretérito perfecto. The Present perfect tense. En *Clases Aennar*. Recuperado el 30 de marzo de 2012, de <http://clasesaennar.weebly.com/el-preteacuterito-perfecto1.html>
- Galán Sánchez, A. B. (2012c). Los animales. Animals. En *Clases Aennar*. Recuperado el 30 de marzo de 2012, de <http://clasesaennar.weebly.com/los-animales.html>
- Galán Sánchez, A. B. (2012d, 18 de marzo). Topics in EFL coursebooks and materials for Secondary Education. (Documento de investigación no publicado). Universidad de Málaga, Málaga.
- Galán Sánchez, A. B. (Trad.). (2012a, 19 de marzo). April Fools [Archivo de vídeo]. En *Overstream*. Recuperado el 19 de marzo de 2012, de <http://www.overstream.net/view.php?oid=nqlhsbtjs2ea>

- García Rivera, L. (s. f.). Maestros del Siglo XXI a la Vanguardia de la Educación. En *Monografías.com*. Recuperado el 30 de mayo de 2012, de <http://www.monografias.com/trabajos35/maestros-siglo-xxi/maestros-siglo-xxi.shtml>
- Gardner, H. (2000). Can Technology Exploit Our Many Ways of Knowing? En David T. Gordon (Ed.), *The Digital Classroom: How technology is changing the way we teach and learn* (pp. 32-35). Cambridge: Harvard Education Letter.
- Gardner, H. (2003, 21 de abril). *Multiple Intelligences After Twenty Years*. Illinois: American Educational Research Association. Recuperado de http://www.pz.harvard.edu/Pis/HG_MI_after_20_years.pdf
- Gardner, H. (2004). *A Multiplicity of Intelligences*. Recuperado de <http://www.howardgardner.com/Papers/documents/T-101%20A%20Multiplicity%20REVISED.pdf>
- Gardner, H. (2006). *Changing Minds. The art and science of changing our own and other people's minds*. Boston MA.: Harvard Business School Press.
- Gardner, H. (2011). Biography of Howard Gardner. En *Howard Gardner*. Recuperado de <http://www.howardgardner.com/bio/bio.html>
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10.
- Glogster. (2012). Recuperado el 17 de febrero de 2012, de <http://www.glogster.com/>
- Goodrich Andrade, H. (s. f.). *Understanding Rubrics*. Recuperado el 25 de mayo de 2012, de <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/rubricar.htm>
- Google (2012). *Traductor de Google*. Recuperado del 9 de marzo de 2012, de <http://translate.google.es/>
- Gower, R., Phillips, D., & Walters, S. (1995). *Teaching Practice Handbook*. Oxford: Heinemann.
- Granger, C., & Plumb, J. (1998a). *Play Games with English. Book 1*. Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching.
- Granger, C., & Plumb, J. (1998b). *Play Games with English. Book 2*. Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching.

- Harris, M., & McCann, P. (1994). *Assessment*. Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching.
- Hislop, T., Cook, J., & Morgan, E. (2002, 8 de agosto). Animal Movements. *UTAH Education Network*. Recuperado el 19 de marzo de 2012, de <http://www.uen.org/Lessonplan/preview.cgi?LPid=621>
- Holden, S. (2006). *Animals. Topics*. Oxford: Macmillan Education.
- Howard-Williams, D., & Herd, C. (1994). *Word Games with English*. Oxford: Heinemann English Language Teaching.
- IES Miguel Sánchez López. (2012). *Programa de Seguimiento Educativo Integral (PASEN)*. Recuperado el 23 de mayo de 2012 de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/23003934/helvia/sitio/index.cgi?wid_seccion=27&wid_item=49#
- Instituto Cervantes (2012). *Servicio de traducción automática del Instituto Cervantes*. Recuperado del 9 de marzo de 2012, de <http://traductor.cervantes.es/traduccion.htm>
- Instituto Cervantes. (2009). *Enfoque comunicativo*. Recuperado el 22 de mayo de 2012, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm
- Kay, S. (1996). *Reward. Upper-Intermediate. Resource Pack*. Oxford: Heinemann English Language Teaching.
- Kay, S. (2002). *Reward. Starter. Resource Pack*. Oxford: Heinemann English Language Teaching.
- Latorre, A. & González, R. (1987). *El maestro investigador: La investigación en el aula*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A. (2007, abril) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (4.ª ed.). Barcelona: Graó.
- Madrid, D. (1991). *Autoevaluación del alumno, evaluación formativa y sumativa: su correlación y efectos en la clase de lengua extranjera*. Priego: CEJA. Centro de Profesores de Priego (Córdoba).

- Marks, L., & Darby, S. (2009a). *Burlington Passport for ESO 1. Student's book*. Cyprus: Burlington Books.
- Marks, L., & Darby, S. (2009b). *Burlington Passport for ESO 3. Basic Practice*. Cyprus: Burlington Books.
- Marks, L., & Darby, S. (2009c). *Burlington Passport for ESO 3. Student's book*. Cyprus: Burlington Books.
- Marks, L., & Darby, S. (2009d). *Burlington Passport for ESO 3. Teacher's Manual*. Cyprus: Burlington Books.
- Marks, L., & Darby, S. (2009e). *Burlington Passport for ESO 3. Workbook*. Cyprus: Burlington Books.
- Martínez García, A. (1993, 6 de Julio). Análisis de las necesidades y carencias de un curso terminal de bachillerato. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Granada. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Filología Inglesa, Granada.
- Martínez-Salanova Sánchez, E. (2012). *Los métodos de enseñanza*. Recuperado el 11 de mayo de 2012, de <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0031clasificacionmetodos.htm>
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25). Recuperado el 25 de mayo de 2012, de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>
- Ministerio de Educación de Quebec (MEQ). (2001, febrero). *Using English in the ESL Classroom. A handbook for teachers developing the oral interaltion competency*. Recuperado el 25 de mayo de 2012, de <http://station05.qc.ca/css/cybersite/reform/Using%20English1.pdf>
- Ministerio de Educación Política Social y Deporte (MEPSYD). (2008). *El desarrollo de la educación en España*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/spain_NR08_sp.pdf
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). (1991). REAL DECRETO 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 220, 39-94.

- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). (1996). *Programación. Secundaria*. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). (2006, 4 de mayo). LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 106, 17158-17207.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). (2007, 5 de enero). REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 5, 677-773.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). (2012). *Competencias básicas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*. Recuperado el 21 de mayo de 2012, de <http://www.educacion.gob.es/educacion/que-estudiar-y-donde/educacion-secundaria-obligatoria/contenidos.html>
- Ministerio de Industria, Turismo y Comercio (MITYC). (2006). La pizarra digital interactiva como recurso en el aula. En *Red.es*. Recuperado el 24 de mayo de 2012, de http://dim.pangea.org/docs/Redes_InformePizarrasInteractivas_250506.pdf
- Moodle. (2012). *Moodle.org: open-source community-based tools for learning*. Recuperado el 3 de abril de 2012, de <http://moodle.org/about/>
- Naciones Unidas. (2011). *Declaración Universal de Derechos Humanos (D.U.D.H.)*, Art. 26. Recuperado el 17 de noviembre de 2012, de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Novak, J. D. (1998). *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations* (2.^a ed.). New York: Routledge.
- Nunan, David (2004). *Task-based Language Teaching: A comprehensively revised edition of Designing tasks for the communicative classroom*. United Kingdom: Cambridge University Press.

- Peters, R. S. (1969). *El concepto de educación*. Buenos Aires: Piados.
- Piñerúa Monasterio, F. (2011, 16 de julio). Lengua Vehicular o Lengua Franca. [Blog Antropología y Ecología UPEL]. Recuperado el 24 de mayo de 2012 de <http://antropologiayecologiaupel.blogspot.com.es/2011/07/lengua-vehicular-o-lengua-franca.html>
- Prieto, Inmaculada. (2012, 20 de mayo). El primer gran deber de un buen profesor es que los lunes apetezcan. *Diócesis Málaga*, 764, 5.
- Proverbia.net. (2009). *Frases de Benjamin Franklin*. Recuperado de <http://www.proverbia.net/citasautor.asp?autor=378>
- Quiroa Vela de González, M. L. (1990, noviembre). Análisis comparativo de la educación tradicional con la educación personalizada en los alumnos de segundo grado de primaria en la Ciudad Capital. (Tesis doctoral). Universidad Francisco Marroquín. Facultad de Humanidades. Departamento de Pedagogía, Guatemala.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2.º ed.). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Rinaudo, M. C. (2007, abril). “Caminos de tiza”, educación, creatividad y futuro. *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, 3. Recuperado el 22 de mayo de 2012, de www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo13.pdf
- Saber Inglés. (2012). *Vocabulary: Animals*. Recuperado el 30 de marzo de 2012, de <http://www.saberingles.com.ar/lists/animals.html>
- Sarramona, J. (2008, septiembre). *Teoría de la educación* (2.ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Titone, R. (1966). *Metodología didáctica* (Manuel Rivas Navarro, Trad.). Madrid: Ediciones Rialp. (Trabajo original publicado 1963).
- Tonucci, F. (1941). [Fotografía]. Recuperado de <http://educacionysolidaridad.blogspot.com.es/2011/06/citas-de-francesco-tonucciensenar-o.html>
- Torrego, J. C., & Fernández, I. (2012). Protocolos de actuación ante conflictos. En *De ciencias*. Recuperado el 24 de mayo de 2012, de

- [http://www.deciencias.net/convivir/2.protocolos/P.disrupcion/Intervencion_disrupcion\(Torrego-Fernandez\)27p.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/2.protocolos/P.disrupcion/Intervencion_disrupcion(Torrego-Fernandez)27p.pdf)
- Toth, M. (1995). *Heinemann Children's Games. Teacher's Resources Book*. Oxford: Heinemann English Language Teaching.
- Valderrama Bares, P. (2011). Núcleo I: El concepto de educación y su red nomológica. (Documento no publicado). Universidad de Málaga, Málaga.
- Vela Mota, F. (s. f.). Valores en el marco de la Educación Inclusiva. En *Monografías.com*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos-pdf4/valores-marco-educacion-inclusiva/valores-marco-educacion-inclusiva.pdf>
- Vogliotti, A. (2006, junio) Reflexiones sobre la reflexión pedagógica... *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, 6. Recuperado el 22 de mayo de 2012, de www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo06.pdf
- Voki. (2012). *Create Speaking Avatars and use them as an effective learning tool*. Recuperado el 25 de marzo de 2012, de <http://www.voki.com/>
- Wallwork, A. (1999) *The Book of Days*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Wikipedia, the free encyclopedia (2012a). *April Fools' Day*. Recuperado el 19 de marzo de 2012, de http://en.wikipedia.org/wiki/April_Fools'_Day
- Wikipedia, the free encyclopedia (2012b). *Lion*. Recuperado el 19 de marzo de 2012, de <http://en.wikipedia.org/wiki/Lion>
- Zambrano Chávez, N. (2008, 24 de septiembre). Evaluación por competencias [Diapositivas]. Recuperado de <http://www.slideshare.net/sistematizacion/evaluar-por-competencias-presentation>
- Zapata de Ajpop, I. K. (2005, 2 de abril). Formación de valores a través del cine En *Monografías.com*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos23/formacion-valores-cine/formacion-valores-cine.shtml#coherenc>

6. Anexos

Anexo 1. Distribución del alumnado. Curso 2011/2012

Este curso las unidades están de la siguiente manera:

- 1º ESO: 2 unidades que incluyen una sección bilingüe de inglés, con un total de 34 alumnos/as;
- 2º ESO: 2 unidades que incluyen también una sección bilingüe de inglés, con un total de 37 alumnos/as;
- 3º ESO: 2 unidades que incluyen un grupo de diversificación de 3º, con un total de 34 alumnos/as;
- 4º ESO: 2 unidades , una en la que se agrupan los alumnos/as de las matemáticas A y otra con las matemáticas B y el grupo de Diversificación de 4º, con un total de 35 alumnos/as.

Lo que supone un total de 140 alumnos/as matriculados (Equipo Directivo, 2011b).

Anexo 2. Ficha de seguimiento académico

 <p>JUNTA DE ANDALUCÍA</p> <p>I.E.S. Jardín de Málaga C/ Marqués de Sastres, 11 Tfno: 951. 298. 653</p> <p>SEGUIMIENTO ACADÉMICO 1º ESO- B</p> <p>TUTORA: Carmen Torres Moles</p> <p>Alumno/a:</p> <p>CIENCIAS NATURALES Miguel Ángel Chamizo</p> <p>CIENCIAS SOCIALES Sofía Castro</p> <p>EDUCACIÓN FÍSICA Ana Martín del Pino</p> <p>EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL José Ramón San José</p> <p>LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Matilde Reina</p> <p>Curso 2011/2012</p>	<p>INGLÉS Pilar Linde</p> <p>MATEMÁTICAS Celia Rodríguez</p> <p>ATENCIÓN EDUCATIVA Ana Molina</p> <p>RELIGIÓN Y MORAL CATÓLICA - ALTERNATIVA Serviliano</p> <p>MÚSICA Carmen Torres</p> <p>FRANCÉS Matilde Reina</p> <p>TALLER DE INGLÉS Sofía Castro</p> <p>TALLER DE FRANCÉS Matilde Reina</p> <p>Curso 2011/2012</p>
---	---

Anexo 3. Ficha diaria de seguimiento académico

IES JARDÍN DE MÁLAGA curso 2011/2012

SEGUIMIENTO ACADÉMICO

DÍA: _____ ALUMNO/A: _____ CURSO: 3º ESO-A

HORAS	HACE LOS DEBERES EN CASA	TRABAJA EN CLASE	ESTÁ ATENTO A LAS EXPLICACIONES	SU COMPORTAMIENTO HA SIDO CORRECTO	FIRMA PROF.
	SI NO	BIEN REGULAR MAL	SI NO	SI A VECES NO	
1ª					
2ª					
3ª					
4ª					FIRMA MADRE
5ª					
6ª					

OBSERVACIONES: _____

Anexo 4. Parte de incidencia

JUNTA DE ANDALUCIA	CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN I.E.5. Jardín de Málaga	
COMUNICACIÓN DE INCIDENTE A LOS TUTORES LEGALES. CURSO ACADÉMICO 2011/2012		
Don _____, como tutor del grupo _____, en virtud de las competencias que le confiere el Decreto 327/2010 que regula los derechos y deberes del alumnado así como el Reglamento de Organización le comunica el incidente en el que ha participado su hijo/a : _____		
Con el profesor/a : _____ y que le ha supuesto la imposición de una amonestación escrita por parte de dicho profesor/a.		
Deben devolver esta notificación firmada por el padre, madre o tutor legal del alumno/a en el plazo de 2 días lectivos. De no hacerlo, se tendría en cuenta como AGRAVANTE, a la hora de aplicar las oportunas medidas correctoras.		
Fecha del incidente:		
Resumen del incidente		
Descripción del incidente		
CONDUCTAS NEGATIVAS		
CONDUCTAS NEGATIVAS DE TIPO LEVE	Tipo	
Perturbación del normal desarrollo de las actividades de clase	Leve	
Falta de colaboración sistemática de la realización de las actividades	Leve	
Impedir o dificultar el estudio a sus compañeros	Leve	
Faltas injustificadas de puntualidad	Leve	
Faltas injustificadas de asistencia a clase	Leve	
Actuaciones incorrectas hacia algún miembro de la comunidad educativa	Leve	
Daños en instalaciones o documentos del Centro o en pertenencias de un miembro del mismo	Leve	
Agresiones físicas leves a compañeros o compañeras	Leve	
Ofensas leves a algún miembro de la Comunidad Educativa	Leve	
Acumulación de amonestaciones y/o apercibimientos	Leve	
Conductas verbales o gestuales de carácter soez	Leve	
No recogida o entrega a los Padres/Madres o Tutores de notificaciones o modificación de las mismas	Leve	
Abandono del Centro sin autorización	Leve	
Encubrimiento o incitación a cometer conductas contrarias a la convivencia	Leve	
Usar móviles, aparatos electrónicos y similares o negarse a su confiscación	Leve	
Consumir alimentos y bebidas en clase o en cualquier dependencia de forma no autorizada	Leve	
Llevar al Centro vestimenta inadecuada, no acorde con el ROF	Leve	
Reiterada actitud pública de rechazo a las Normas de convivencia	Leve	
Juegos violentos en los periodos de descanso (recreos, etc.)	Leve	
Falta de aseo e higiene personal y desinterés por modificar esta conducta	Leve	
No seguir las indicaciones del profesorado y PAS sobre el incumplimiento del ROF	Leve	
Traer objetos peligrosos al Centro	Leve	
Hurto asimilable a conductas levemente perjudiciales en el Centro	Leve	
Facilitar la entrada y estancia a personas no pertenecientes al centro	Leve	
Hacer un uso inadecuado sin llegar al daño de las instalaciones y material	Leve	
Estar sentado con desidia y responder con indolencia a las indicaciones	Leve	
Todas aquellas conductas que en su singularidad recoja el ROF del Centro	Leve	
FIRMA PROFESOR/A	FIRMA TUTOR/A	FIRMA PADRE/MADRE O TUTOR LEGAL
Nombre: _____	Nombre: _____	Nombre: _____
Fecha: <u> </u> / <u> </u> / <u> </u>	Fecha: <u> </u> / <u> </u> / <u> </u>	Fecha: <u> </u> / <u> </u> / <u> </u>

Anexo 5. Plataforma Moodle

Usted se ha autenticado como Ana Belén Galán (Salir)

Home My Course News Members

JARDINdeMÁLAGA ▶ IN Cambiar rol a... Activar edición

Personas
Participantes

Actividades
Cuestionarios
Foros
Recursos
Tareas

Buscar en los foros
Ir
Búsqueda avanzada

Administración
Activar edición
Configuración
Asignar roles

Diagrama de temas
Apuntes de Edu
Noticias
Ejercicios del curso MOODLE
Trabajo sobre vocabulario la familia
TAREA SOBRE VOCABULARIO THE FAMILY
Página web recursos inglés - Saber inglés
Sitio web con recursos online útiles de distintos tipos
¿Qué es moodle?
Cuestionario

The family
Ampliación vocabulario The family
Lista muy completa "The family"

Noticias
Agregar un nuevo tema...
(Sin noticias aún)

Eventos próximos
No hay eventos próximos
Ir al calendario...
Nuevo evento...

Actividad reciente
Actividad desde miércoles, 25 de abril de 2012, 12:13
Informe completo de la actividad reciente...
Sin noticias desde el último acceso

Calendario
abril 2012

Desmatricular en IN

PRESENT PERFECT SIMPLE AND ANIMALS

Animal Kingdom
Presentación
April Fool
Prueba
Tarea final
Lista de vocabulario: Los animales
Ejercicios de animales
Más ejercicios de animales
Present perfect simple
Ejercicios de Present perfect simple

Anexo 6. Portal Séneca

The screenshot shows the Séneca portal interface for the 'Selección de datos de evaluación' (Evaluation Data Selection) module. The browser window title is 'SENECA.CED. JUNTA DE ANDALUCIA - Mozilla Firefox'. The URL is 'https://seneca.ced.junta-andalucia.es/seneca/jsp/ Acceso.jsp?rndval=649758065'. The page header includes the Séneca logo, the user profile 'Linde Navas, María Pilar (Profesorado) 29701088 - I.E.S. - Jardín de Málaga', and navigation icons for 'Documentos', 'Cau', 'Imprimir', and 'Salir'. The main content area is titled 'SELECCIÓN DE DATOS DE EVALUACIÓN' and contains a 'Selección' form with the following fields: 'Año académico' (2011-2012), 'Curso', 'Periodo', 'Unidad', 'Tipo de evaluación', and 'Convocatoria'. There is a 'Refrescar' button and radio buttons for 'Materias a mostrar' (Materias del curso, Materias pendientes, Todas). Below the form are two sections: 'Alumnos/as a evaluar' and 'Materias a evaluar', each with 'candidatos/as' and 'seleccionados/as' lists and transfer buttons.

Anexo 7. Secuencia Didáctica

TÍTULO	NIVEL	N.º DE SESIONES
ANIMAL KINGDOM	3º ESO	5 (55')

		CRITERIOS DE EVALUACIÓN
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE <i>(What you want the students)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Extraer información global y específica de un vídeo sobre el día de los Santos inocentes. • Hablar sobre experiencias que hayan tenido en relación con el día de los Santos inocentes. • Hablar sobre cosas que hayan hecho o experimentado alguna vez y sobre acciones incompletas. • Reflexionar sobre la vida de un toro con el fin de expresar los propios sentimientos. • Extraer información específica de textos orales y escritos con el fin de debatir con otros compañeros la respuesta correcta a una serie de preguntas sobre animales. • Leer de forma comprensiva un texto sobre un toro. • Leer y traducir un texto sobre unas vacaciones. • Escribir textos expositivos sencillos sobre animales. • Elaborar un póster en soporte papel o digital o una presentación en PowerPoint sobre animales. • Prestar atención al vocabulario utilizado para enriquecer la producción escrita. • Comparar ilustraciones. • Utilizar correctamente el <i>Present Perfect Simple</i> en afirmativa, negativa e interrogativa y las respuestas cortas. • Utilizar correctamente los adverbios <i>already, yet, for, since</i> y <i>just</i>. • Identificar y producir el sonido /h/, las formas contraídas <i>I've</i> y <i>haven't</i> y la terminación del <i>Past participle</i>. • Comparar el día de los santos inocentes en el Reino Unido y España. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender información específica de textos orales sobre el día de los Santos inocentes. • Comprender información específica de textos orales sobre animales. • Participar con progresiva autonomía en conversaciones relativas a experiencias y sentimientos, empleando estructuras sencillas y una pronunciación adecuada para lograr la comunicación. • Comprender información específica de textos expositivos adaptados, demostrando comprensión a través de una actividad específica. • Redactar de forma guiada escritos en soporte papel o digital, utilizando estructuras, conectores sencillos y léxico adecuados, cuidando los aspectos formales y respetando las reglas elementales de ortografía y de puntuación para que sean comprensibles

	<p>COMPETENCIAS BÁSICAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación lingüística: se encuentran todas las destrezas eminentemente lingüísticas que hay que poner en juego continuamente en el aprendizaje de una lengua extranjera (escuchar, hablar, leer, escribir). Además, en esta unidad se aprende a interactuar en situaciones comunicativas para narrar experiencias, expresar sentimientos y acordar una respuesta. • Conocimiento e interacción con el mundo físico: mejor conocimiento del mundo animal. • Tratamiento de la información y competencia digital: buscar, analizar y seleccionar, adecuadamente la información; uso de los diccionarios y traductores online; generar producciones responsables y creativas. • Aprender a aprender: ser consciente de las propias capacidades y carencias; plantearse preguntas e identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles; saber transformar la información en conocimiento propio; plantearse metas alcanzables a corto, medio y largo plazo; autoevaluarse; adquirir confianza en sí mismo y gusto por aprender. • Autonomía e iniciativa personal: adecuar sus proyectos a sus capacidades; afrontar los problemas; aprender de los errores; buscar las soluciones; calcular y asumir riesgos; extraer conclusiones; mantener la motivación y autoestima. 	<p>al lector y presenten una corrección aceptable.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redactar de forma guiada escritos y crear un póster en soporte papel o digital, o una presentación en PowerPoint utilizando estructuras, conectores sencillos y léxico adecuados, cuidando los aspectos formales y respetando las reglas elementales de ortografía y de puntuación para que sean comprensibles al lector y presenten una corrección aceptable. • Usar de forma guiada las tecnologías de la información y la comunicación para buscar información sobre aspectos relacionados con los animales y con el día de los Santos inocentes. • Producir textos a partir de modelos. • Comparar ilustraciones.
--	-----------------------------	--	---

CONTENIDOS		
ESCUCHAR, HABLAR Y CONVERSAR	<ul style="list-style-type: none"> • Obtención de información específica de textos orales sobre el día de los Santos inocentes • Producción oral exponiendo experiencias relacionadas con el día de los Santos inocentes. • Preguntar y responder sobre experiencias vividas. • Producción oral exponiendo sentimientos propios. • Interacción oral con otras personas, planificando previamente el mensaje que se desea transmitir y cuidando tanto la coherencia como la corrección formal. • Escucha, comprensión y producción oral del vocabulario de la unidad para identificar la naturaleza de los animales, escuchar y repetir, clasificarlos según sus formas de desplazamiento. • Comprensión de información específica de textos orales y escritos sobre algunos animales para elegir la respuesta correcta. 	
LEER Y ESCRIBIR	<ul style="list-style-type: none"> • Anticipación de contenido relacionado con animales. • Comprensión de información específica en textos expositivos adaptados sobre cuestiones relacionadas con el día de los Santos inocentes con el fin de relacionar títulos con sus imágenes. • Uso de estrategias de comprensión lectora, utilización de conocimientos previos sobre el tema e inferencia de significado de vocabulario relacionado con los animales a partir de la información contextual. • Comprensión de información específica de un texto expositivo adaptado sobre los animales con el fin de responder preguntas. • Práctica de la producción escrita a partir de la traducción de un párrafo sobre las vacaciones. • Producción escrita sobre un animal, atendiendo a elementos básicos de cohesión y utilizando estrategias elementales en el proceso de composición escrita; utilizando el vocabulario relacionado y visto en la unidad. 	
CONOCIMIENTO DE LA LENGUA	FUNCIONES DEL LENGUAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Fórmulas para narrar experiencias. • Fórmulas para expresar acciones incompletas.
	GRAMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Formación y uso del <i>Present Perfect Simple</i>. • Expresiones con <i>for, since, already, yet</i> y <i>just</i>. • Uso de las formas no contraídas en textos formales.
	VOCABULARIO	<ul style="list-style-type: none"> • Los animales. • Verbos de movimiento relacionados con los animales. • Adjetivos que describen animales.

	FONÉTICA	<ul style="list-style-type: none"> • La pronunciación correcta del vocabulario de la unidad. • Identificar y producir el sonido /h/, las formas contraídas <i>I've</i> y <i>haven't</i> y la terminación del <i>Past participle</i>. • Mejora de la pronunciación.
	REFLEXIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis y reflexión sobre el uso y el significado de las formas gramaticales dadas en esta unidad mediante comparación y contraste con la lengua propia. • Uso de recursos para el aprendizaje (internet y diccionario). • Participación en actividades de evaluación compartida (<i>peer correction</i>). • Autoevaluación del propio aprendizaje.
ASPECTOS SOCIOCULTURALES Y CONSCIENCIA INTERCULTURAL	<p>Uso apropiado de fórmulas lingüísticas asociadas a las situaciones de comunicación trabajadas en la unidad: narrar experiencias, expresar sentimientos.</p> <p>Datos culturales sobre animales: naturaleza, localización.</p> <p>Conocimiento de la festividad de los Santos inocentes en el Reino Unido.</p>	

PRODUCTO FINAL (¿DIFERENCIADO?) (DISCUSS WHAT THEY WILL BE LEARNING, WHY THEY WILL BE LEARNING IT AND HOW THEY WILL KNOW IF THEY ARE SUCCESSFUL.)	<p>La tarea final consta de dos partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La primera está relacionada con los animales —redacción sobre un animal, describir la vida de un animal del zoológico desde el punto de vista del mismo o inventar un pasaporte para un animal— y se ofrecen tres niveles de dificultad. Cada alumno elige voluntariamente la opción más adecuada según sus capacidades, aunque siempre bajo la supervisión y consejo del docente. Además, se les brinda diferentes opciones de presentación: póster en papel o virtual, documento en papel o electrónico o presentación de PowerPoint. El alumno debe escribir sobre un animal de su elección. Para un nivel superior, se proporcionan unas preguntas que pueden guiarle en la elaboración de la redacción; para un nivel inferior, se ofrece un texto a modo de ejemplo y, para un nivel más bajo, el alumno solo tiene que completar un escrito con las palabras dadas. Se facilita al alumnado una rúbrica con la calificación. Tras la corrección de la tarea se le proporciona el <i>feedback</i>. • La segunda es un test con cinco preguntas de selección múltiple sobre la teoría trabajada. Además se les proporcionará una autoevaluación, para que el alumno sea consciente de sus puntos fuertes y débiles.
--	---

<p>MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (SOCIAL, EMOTIONAL AND LEARNING NEEDS OF INDIVIDUALS)</p>	<p>TIM Lingüística: día 4, tarea (traducción); ver Anexo 12. Lógico-matemática: postarea día 2 (sopa de letras), ver Anexo 8. Espacial: día 1: vocabulario de animales, pretarea, paso 2 (mapa mental), ver Anexo 1. Musical: día 5, tarea final, paso 3 (<i>quiz</i>); ver Anexo 14. Cinestésico-corporal: día 3, tarea (encuesta), ver Anexo 9. Naturalista: día 1: vocabulario de animales, tarea (clasificación de animales), ver Anexo 2. Interpersonal: día 3, tarea (encuesta), ver Anexo 9. Intrapersonal: día 5, autoevaluación, ver Anexo 15.</p>	<p>TRBloom Recordar: día 1: aspecto cultural, pretarea, paso 1 (vídeo), ver Anexo 3. Entender: día 1: vocabulario de animales, pretarea, paso 1 (clasificación de animales). Aplicar: día 1: vocabulario de animales, tarea (clasificación de animales), ver Anexo 2. Analizar: día 3, tarea (encuesta), ver Anexo 9. Evaluar: día 3, tarea (lectura), ver Anexo 10. Crear: día 3, postarea (sentimientos propios); día 5, tarea final, paso 1, ver Anexo 16.</p>	<p>Otras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gradación de dificultad lingüística o cognitiva de las tareas. • Adaptación de material: vídeo subtulado en inglés y español, dinámicas y tareas con gradación de dificultad. • Material adicional para alumnos más rápidos. • Tareas variadas para atender a diferentes capacidades, intereses y competencias.
<p>USO DE TIC</p>	<p>Internet, blog, creación de avatares, creación de pósters virtuales, PowerPoint, Microsoft Word, Photoshop.</p>		
<p>PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN DE LA SECUENCIA</p>	<p>Realización de tareas en clase y en casa, participación en clase, comportamiento, esfuerzo en el uso del inglés oral, redacción, corrección por pares, examen.</p>		

DESARROLLO PREVISTO

Nº	ACTIVIDAD (Y SECUENCIACIÓN DE PASOS EN LOS QUE SE DESARROLLA)	PROCEDIMIENTO(S) (ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS) DE APRENDIZAJE DESARROLLADO(S) POR EL ALUMNADO	ACTUACIÓN DEL O DE LA DOCENTE	DESTREZA	TIEMPO	MATERIAL	MODALIDAD DE AGRUPAMIENTO
1	<p>Vocabulary: Animals</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pre-tasks <ul style="list-style-type: none"> ○ Step 1: Activating previous knowledge, brainstorming. The teacher asks some questions (do you like animals? do you have any?) to students. Then (s)he writes the word “animals” on the board, and then students say in turns names of animals they know. Animals are classified into birds, mammals, reptiles and amphibians, fish, and insects. 	<p>Word map: Learning to make a word map. Activating previous knowledge about animals. Classifying animals.</p>	<p>Leader and organizer (teacher-led)</p>	<p>Speaking</p>	<p>10'</p>	<p>Blackboard</p>	<p>Whole class</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Step 2: The teacher shows some pictures of animals. Students name them. If they do not know any, the teacher says the name of the animal and then (s)he shows its name. New animals are added to the word map (see Appendix 1). 	<p>Pictures: Activating previous knowledge. Adding new vocabulary to the word map.</p>	<p>Leader and organizer (teacher-led)</p>	<p>Speaking</p>	<p>5'</p>	<p>Blackboard and PowerPoint</p>	<p>Whole class</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Task: The teacher hands out a worksheet with verbs of movement to every two students. In pairs, they classify animals according to their movement: hop, swim, crawl, fly, climb, run, and move slowly. Then the teacher asks questions to students. Verbs of movement are added to the word map (see Appendix 2). 	<p>Dividing and classifying animals into different groups according to their movement.</p>	<p>Observer, (monitoring)</p>	<p>Speaking and writing</p>	<p>10'</p>	<p>Blackboard and worksheet</p>	<p>Pairwork</p>

<p>Cultural aspect: April Fools' Day</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pre-tasks <ul style="list-style-type: none"> ○ Step 1: The teacher plays the video April Fools. Students identify the topic of the video. Then the teacher asks some questions to students about the topic (see Appendix 3). 	<p>Video: Identifying the situation, recognize the celebration and asking some questions about the topic.</p>	<p>Leader and organizer (teacher-led)</p>	<p>Listening and speaking</p>	<p>5'</p>	<p>PowerPoint and video</p>	<p>Whole class</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Step 2: Some pictures about pranks are shown to students. They describe them, and then they tell some pranks they have played or suffered and how they felt (see Appendix 4). 	<p>Describing pranks and remembering previous situations and feelings.</p>	<p>Motivator</p>	<p>Speaking</p>	<p>10'</p>	<p>PowerPoint</p>	<p>Whole class</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Task: The teacher hands out a worksheet with laws and pictures to each student. Students match the laws with the pictures. Then in groups of three or four, they decide if laws are invented or not, they tell about a similar day in Spain and they say when it is celebrated (see Appendix 5). Reading skills involved: Prediction and anticipation. 	<p>Matching the laws with pictures, analyzing if they are true or false. Remembering a similar day in Spain and saying when it is celebrated.</p>	<p>Observer, (monitoring)</p>	<p>Reading</p>	<p>15'</p>	<p>Photocopy</p>	<p>Individual and groupwork</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Post-task (homework for the final task): Students search on the Internet a prank played in Spain on 28 December: Innocents' Day. 	<p>Searching on the Internet some news about a specific celebration.</p>	<p>Motivator, facilitator and adviser</p>	<p>Reading and writing</p>		<p>Computer with an Internet connection</p>	<p>Individual</p>

2	<p>Grammar: Present Perfect Simple (affirmative and negative forms, and “already” and “yet”).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pre-task: The teachers says some sentences using the Present Perfect Simple, first in affirmative form and then in negative form. (S)he writes them on the blackboard. Students analyze the structure and the common elements in the sentences. 	Listening to the sentences. Analyzing the structure and the common elements in the sentences.	Leader and organizer (teacher-led)	Listening, speaking and writing	10'	Blackboard	Whole class
	<ul style="list-style-type: none"> • The teacher explains the basic rules of the Present Perfect Simple: Affirmative and negative forms; the contracted form: I've, haven't; the use of “already” and “yet”; and formal and informal forms in writing. 	Listening to the explanation, taking notes, and asking about any doubts.	Language teacher	Listening, writing and speaking	15'	Blackboard	Whole class
	<ul style="list-style-type: none"> • Tasks <ul style="list-style-type: none"> ○ Step 1: The teacher hands out a worksheet to each student. Students look at the pictures, and then they write sentences using the Present Perfect Simple (see Appendix 6). 	Observing and analyzing pictures. Writing sentences using the explained grammar.	Observer, (monitoring)	Writing	15'	Photocopy	Individual
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Step 2: The teacher hands out a worksheet to each student. Students work in pairs or individually. They spot the differences between two pictures, and then they write sentences using the Present Perfect Simple with “already” and “yet” (see Appendix 7). 	Observing and analyzing pictures to guess the differences. Writing sentences using the explained grammar.	Observer, (monitoring)	Writing	10'	Photocopy	Individual or pairwork
	<ul style="list-style-type: none"> • Post-task (homework): The teacher hands out a worksheet with a past participle wordsearch game to each student (see Appendix 8). 	Finding verbs in the past participle in a wordsearch exercise.	Facilitator	Reading		Photocopy	Individual

	<ul style="list-style-type: none"> Explanation of the Final task: The teacher explains the different tasks for the final task (see Appendix 16) and the rubric (see Appendix 17). The teacher also hands out a photocopy of animals' characteristics (see Appendix 18). 	Choosing a task to do the final task.	Motivator, facilitator and adviser	Listening	5'	Photocopy	Individual, pairwork or groupwork
3	<ul style="list-style-type: none"> Homework correction: In pairs, students compare their wordsearch game. 	Comparing the wordsearch with that of another partner's.	Motivator	Speaking	5'	Photocopy	Pairwork
	<p>Grammar: Present Perfect Simple (questions and short answers, and "ever").</p> <ul style="list-style-type: none"> Pre-task: The teacher asks some questions using the Present Perfect Simple. (S)he writes them on the blackboard. Students analyze the structure and the common elements in the sentences. 	Listening to the sentences. Analyzing the structure and the common elements in the sentences.	Leader and organizer (teacher-led)	Listening and speaking	5'	Blackboard	Whole class
	<ul style="list-style-type: none"> The teacher explains the basic rules of the Present Perfect Simple: Interrogative form, and short answers; and the sound /h/. 	Listening to the explanation, taking notes, and asking about any doubts.	Language teacher	Listening, writing and speaking	15'	Blackboard	Whole class
	<ul style="list-style-type: none"> Task: The teacher hands out a worksheet with a survey to each student. Students carry out a survey using the Present Perfect Simple with "ever". They go around the class and collect as many names as they can. Then they explain the results aloud to the rest of the class (see Appendix 9). 	Carrying out a survey to collect partners' names who did a specific activity. Using the explained grammar.	Observer, (monitoring), and Motivator	Speaking and oral interaction	15'	Photocopy	Individual and whole class
	<ul style="list-style-type: none"> Task: Reading The teacher hands out a worksheet with a text to each student. Students read the text, and then in pairs, they debate with each other about some of the questions. Then they debate with the rest of the 	Reading a text. Debating about the topic with a partner, and then with the rest of the class.	Observer, (monitoring), and Motivator	Reading and oral interaction	15'	Photocopy	Individual, pairwork, and whole class

	class (see Appendix 10). Reading skills involved: Distinguishing the main idea from supporting details. Inferring.						
	<ul style="list-style-type: none"> Post-task (homework): Students underline the words or sentences in the previous text in two different colours to express positive and negative feelings. 	Underlining a text with two different colours to show their feelings.	Facilitator	Reading		Photocopy	Individual
4	<ul style="list-style-type: none"> Homework correction. In pairs, they compare the task and explain his/her choice to each other. 	Explaining his/her choice to his/her partner about the previous task.	Observer, (monitoring)	Speaking	10'	Photocopy	Pairwork
	<p>Grammar: Present Perfect Simple (“for”, “since”, and “just”).</p> <ul style="list-style-type: none"> The teacher explains the basic rules of the Present Perfect Simple with “for”, “since”, and “just”. 	Listening to the explanation, taking notes, and asking about any doubts.	Language teacher	Listening, writing and speaking	15'	Blackboard	Whole class
	<ul style="list-style-type: none"> Task: The teacher hands out two worksheets to each student. On one sheet, students classify expressions of time into two groups: for and since. On another sheet, students write sentences using the Present Perfect Simple with “just”. Then they say the sentences aloud using “for”, “since” and “just” (see Appendix 11). 	Classifying expressions of time into two groups: for and since. Writing sentences using the explained grammar. Saying sentences aloud using the explained grammar.	Observer, (monitoring)	Writing, reading and speaking	10'	Photocopies	Individual and whole class
	<ul style="list-style-type: none"> Task: The teacher hands out a worksheet with a text to each student. Students read the text quickly, and try to translate it without using any tool or asking their partner. Then they translate the text using two automatic translators. Then, in pairs, they compare, analyze and correct the two 	Translating a text using two automatic translators; comparing and analyzing the translations;	Facilitator and language ‘knower’ and adviser	Reading, writing and oral interaction	20'	PowerPoint, photocopies, and dictionaries or	Individual and pairwork

	<p>translations obtained in order to write a correct translation. Then they translate the translation using the two automatic translators again, they analyze the results and compare them with the initial text (see Appendix 12).</p> <p>Reading skills involved: Skimming, previewing, having a purpose, using the background knowledge, identifying paragraph and sentence structure, understanding relations between parts of a text, understanding more or less explicitly stated information, selecting relevant points from a text, recognizing discourse indicators and relations between parts of a text, inferring unknown vocabulary, deducing the meaning and use of unfamiliar lexical items through contextual clues, understanding relations between parts of a text through lexical cohesion devices.</p>	<p>identifying structures out of order, and errors; finding missing words; locating misunderstandings, inconsistencies, and untranslated words. Proposing a correct translation.</p>				<p>computers with online dictionaries</p>	
5	<ul style="list-style-type: none"> • Final task <ul style="list-style-type: none"> ○ Step 1: Students work the final task. Each student has previously chosen a task according to his/her level (see Appendix 16). Peer correction. Students upload their works on the class blog (see Appendix 13). <p>Reading skills involved: (see Appendix 16, task 2.a).</p>	<p>Ending the task. Correcting the other partner's task. Uploading the task on the class blog.</p>	<p>Observer, (monitoring)</p>	<p>Reading and writing</p>	<p>20'</p>	<p>Computers with an Internet connection, dictionaries, and PowerPoint</p>	<p>Individual, pairwork, or small groupwork</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Step 2: Students take a short test of five questions on the class blog about the grammar learnt in the unit (see Appendix 13). 	<p>Answering a short test of five questions on the class blog about the grammar learnt.</p>	<p>Observer, (monitoring)</p>	<p>Reading</p>	<p>5'</p>	<p>Computers with an Internet connection</p>	<p>Individual</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Step 3: Animal quiz. In groups of three or four. The teacher hands out three signs with the letters a, b, and c written on each, to each team. An animated animal, with English human voice, asks a question about animals and it offers three answers, each group choose an answer, and then all the groups show their answers. The team, who answers the most questions correctly, wins (see Appendix 14). 	Activating previous knowledge, interacting with peers and agreeing a response.	Facilitator and observer, (monitoring)	Listening, reading, speaking, and oral interaction	20'	PowerPoint and signs	Groupwork
	<ul style="list-style-type: none"> • Self-assessment: The teacher hands out a self-assessment questionnaire (see Appendix 15). 	Analyzing oneself filling a self-assessment questionnaire to know what they learnt and what they need to improve.	Observer, (monitoring)	Reading and writing	10'	Photocopy	Individual

SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE CONSECUCCIÓN DEL CRITERIO DE EVALUACIÓN (Y NIVELES DE CONSECUCCIÓN)	HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN
Comprender vocabulario específico relacionado con los animales.	Clasificar y completar un mapa mental con vocabulario específico aportado en clase (oralmente y mediante diapositivas), relacionado con los animales.	Hoja de observación
Comprender información específica de textos orales relacionados con el día de los Santos inocentes. Usar las tecnologías de la información y la comunicación para buscar información	Entender información específica (emitida en vídeo) e identificar el tema. Participar con progresiva autonomía en la exposición de la propia opinión sobre las bromas realizadas el día de los Santos inocentes y comentarios relativos a experiencias y sentimientos, utilizando estructuras sencillas,	Hoja de observación Actividad oral: exposición de la opinión y sentimientos propios en relación a alguna experiencia vivida. Actividad de internet para casa: utilizar

relacionada con noticias sobre bromas realizadas en el día de los Santos inocentes.	expresiones usuales y una pronunciación adecuada para lograr la comunicación.	internet para buscar alguna broma realizada el día de los Santos inocentes en España.
Comprender información específica de textos escritos relacionados con el día de los Santos inocentes.	Entender información específica de textos escritos, demostrando comprensión a través de una actividad de unir titulares de leyes con imágenes.	Actividad evaluadora: unir titulares de leyes de diferentes ciudades con imágenes relacionadas con el día de los Santos inocentes.
Identificar, utilizar y explicar oralmente y por escrito el uso del <i>Present Perfect Simple</i> , en oraciones afirmativas y negativas y con los adverbios <i>already</i> y <i>yet</i> .	Entender la gramática explicada, demostrando su adquisición mediante varios ejercicios: analizar una imagen y escribir oraciones utilizando la gramática del tema; analizar dos imágenes, extraer las diferencias y escribirlas utilizando la gramática del tema; buscar los participios de algunos verbos en una sopa de letras.	Actividad evaluadora: analizar imágenes y escribir frases utilizando la gramática explicada en el tema. Tarea para casa: sopa de letras donde aparecen los participios de algunos verbos.
Identificar, utilizar y explicar oralmente y por escrito el uso del <i>Present Perfect Simple</i> , en oraciones interrogativas y con el adverbio <i>ever</i> . Emitir preguntas específicas relacionadas con experiencias propias, utilizando la gramática explicada en el tema. Comprender preguntas orales específicas emitidas por varios interlocutores.	Emitir preguntas específicas, mediante la realización de un cuestionario relacionado con experiencias propias, utilizando las estructuras gramaticales explicadas en el tema y una pronunciación adecuada para lograr la comunicación. Entender las respuestas recibidas por diferentes interlocutores.	Actividad evaluadora: cuestionario realizado a los compañeros sobre actividades que han llevado a cabo en vacaciones, utilizando la gramática del tema.
Comprender información específica de textos escritos relacionados con los animales, demostrando comprensión a través de una actividad específica.	Comprender información específica de un texto escrito relacionado con los animales, demostrando comprensión a través de una actividad que conlleva responder preguntas oralmente, enfocadas a la exposición de la propia opinión y al análisis de los sentimientos propios.	Actividad de lectura: dar la opinión sobre el tema del texto y ponerse en la piel del animal para expresar los propios sentimientos. Tarea para casa: subrayar en dos colores las palabras o frases que signifiquen sentimientos positivos y negativos para el alumno.
Identificar, utilizar y explicar oralmente y	Entender la gramática explicada, demostrando su adquisición	Actividades evaluadoras: clasificar una serie

por escrito el uso del <i>Present Perfect Simple</i> , en oraciones con <i>for</i> , <i>since</i> y <i>just</i> .	mediante varios ejercicios: clasificar expresiones de tiempo según <i>for</i> y <i>since</i> ; decir oralmente frases con alguna de las expresiones clasificadas y con <i>for</i> y <i>since</i> ; analizar una imagen y escribir oraciones utilizando el <i>Present Perfect Simple</i> y <i>just</i> .	de expresiones de tiempo según <i>for</i> y <i>since</i> ; expresar oralmente oraciones con algunas expresiones y <i>for</i> y <i>since</i> ; analizar una imagen y escribir oraciones utilizando el <i>Present Perfect Simple</i> y <i>just</i> .
Comprender información específica de textos escritos relacionados con actividades realizadas en vacaciones, demostrando comprensión a través de una actividad específica. Identificar estructuras, analizar y corregir un texto traducido por otra persona o por un traductor automático.	Comprender información específica de un texto escrito relacionado con actividades realizadas en vacaciones, demostrando comprensión a través de una actividad que conlleva la traducción de un texto utilizando dos traductores automáticos (traductor del Instituto Cervantes y Google traductor), el análisis y corrección de las traducciones obtenidas para la elaboración de un producto final y su posterior traducción con los mismos traductores para compararlas con el texto inicial original.	Actividad evaluadora: traducir un texto con dos traductores automáticos, analizar y corregir las traducciones obtenidas para elaborar una traducción correcta, traducción del producto final con los mismos traductores para compararlas con el texto inicial original.
Usar las tecnologías de la información y la comunicación para buscar información, imágenes, sonido, vídeos, etc. relacionados con los animales, demostrándolo a través de una serie de actividades concretas.	Emplear internet para obtener información y elementos visuales y de audio con la finalidad de elaborar una serie de actividades (individual o por parejas) relacionadas con los animales: realizar un PowerPoint, un póster en soporte papel o digital (utilizando Glogster), un pasaporte o una redacción sobre un animal o desde el punto de vista del mismo.	Corrección por pares (<i>peer correction</i>): analizar y corregir las actividades de otros compañeros. Evaluación mediante rúbrica. Subir las tareas realizadas al blog de clase (http://www.edmodo.com/).
Identificar y utilizar la gramática tratada en el tema mediante una actividad específica.	Comprender oraciones escritas e identificar la estructura relacionada con la gramática tratada en el tema: <i>Present Perfect Simple</i> .	Breve test de cinco preguntas de selección múltiple localizado en el blog de clase.
Comprender información específica de textos escritos relacionados con los animales, demostrando comprensión a través de una actividad específica.	Comprender información oral y escrita relacionada con los animales, demostrando la comprensión a través de una actividad que conlleva identificar animales concretos a raíz de cada texto.	Actividad evaluadora: juego de preguntas relacionadas con los animales.

Anexo 8. Diario de clase

1. Fase de observación

Viernes 24 de febrero: Comencé la observación en el curso de 3ºB (bilingüe). Como ya me comentó mi tutora, estos alumnos son muy educados, hablan en inglés bastante bien y casi todo el tiempo, levantan la mano para participar y la profesora está encantada con ellos, los alienta a trabajar, los felicita por su esfuerzo y les habla en un tono agradable.

A continuación fuimos a 3ºA (no bilingüe). Son alumnos más inquietos y charlatanes, se pisan la palabra para participar y solo hablan en inglés cuando corrigen los ejercicios. Pilar interrumpió la dinámica de la clase en varias ocasiones para regañar. Ella, a veces, felicitaba a alguien por hacer algo bien, sin embargo en general, el ambiente era bastante negativo. Incluso expulsó a un alumno de diversificación, porque no había llevado el material y estaba leyendo una revista ajena a la asignatura.

Una vez salimos del aula, le confirmé a Pilar mi elección de grupo para mis prácticas directas: 3ºA, la cual le sorprendió.

Martes 6 de marzo: A primera hora conocí a los alumnos de 1º, es un grupo bastante trabajador. Hay un alumno con síndrome de Asperger —trastorno severo del desarrollo que conlleva una alteración neurobiológicamente determinada en el procesamiento de la información. Supone una discapacidad para entender el mundo de lo social (Federación Asperger España, 2005)—. A este alumnos le cuesta relacionarse con sus semejantes y prefiere el trato con adultos; no disfruta del contacto social, por lo que Pilar lo pone a trabajar siempre con un compañero concreto, ya que no se lleva bien con los demás; le molesta el ruido que producen sus pares en las tareas en parejas o grupos; emplea un lenguaje muy formal y tiene un vocabulario bastante extenso para su edad.

A continuación, estuvimos en 2º. También un grupo bastante trabajador. Los estudiantes hicieron una traducción en clase que, posteriormente, se la entregaron a la profesora para su corrección; una vez corregida, el alumno o alumna la escribe de nuevo sin errores. Estos alumnos, al igual que los de 3º bilingüe tienen clase con una

profesora nativa inglesa. El alumnado se divide en tres grupos que se van alternando durante la hora de clase para ir con la nativa, por lo que Pilar tiene que explicar la teoría de ese día o cualquier otra actividad, al menos, dos veces.

Posteriormente, tuvimos clase con 3ºA, ese día los alumnos estuvieron más atentos y trabajaron mejor. Eran 12 alumnos, dos de los cuales —un chico y una chica—, fueron expulsados por no hacer nada de la tarea pedida en el aula.

Miércoles 7 de marzo: A primera hora estuvimos en 3ºB, donde Pilar explicó la teoría y trabajaron por parejas. Los diferentes grupos fueron, por turnos, con la profesora nativa.

A continuación, en 2º, Pilar explicó utilizando la pizarra digital y después, trabajaron por parejas.

El último grupo de ese día fue 3ºA, la profesora explicó la teoría en la pizarra tradicional de tiza y los alumnos trabajaron de forma individual. Uno de los estudiantes acudió a mí para que le explicara los ejercicios. Después se corrigieron escribiendo algunos alumnos las respuestas en la pizarra. Ese día no hubo ninguna incidencia.

Martes 13 de marzo: las dos primeras horas estuvimos en 1º y 2º, donde se explicó y trabajó individualmente y por parejas.

A continuación, fuimos al aula de 3ºA, donde Pilar explicó y los alumnos trabajaron como de costumbre. Mientras los demás trabajaban en los ejercicios que la profesora les había pedido, le expliqué la teoría del pasado simple a una alumna que, por asuntos personales, había faltado los últimos días.

Viernes 13 de abril: Hoy he asistido a una hora de tutoría. Cada curso tiene tutoría una hora a la semana, en ella se tratan temas diversos, problemas que hayan surgido, etc. Mi tutora no lleva ningún grupo, por lo que, tras hablar con la orientadora, asistí a clase de 1º bilingüe. Como coincidió con la vuelta de las vacaciones de semana santa, la profesora les hizo pensar sobre los resultados obtenidos en la evaluación previa, los problemas que habían tenido por los cuales habían llegado a tal situación... A continuación, les pasó una autoevaluación que, posteriormente, pusieron en común. Tras el análisis de todos los puntos, cada

estudiante tomó una decisión para la mejora de los resultados en la última etapa del curso.

Viernes 20 de abril: Tutoría con una madre. A las 8.30 como caso excepcional, se cita a la madre de un alumno de 1º bilingüe, ya que es imposible encontrarse en la hora oficial prevista en tutoría, los jueves de 10.15 a 11.15. En este encuentro se trató sobre la relación del educando con su grupo y con el profesorado —respeto, confianza, sinceridad, etc.—, nivel de adaptación, participación, comportamiento con sus iguales, colaboración, implicación en las actividades y autoestima. Se le informó a la madre sobre el progreso del hijo en cada asignatura —comparando las dos evaluaciones— y, esta a su vez, comentó a la tutora el comportamiento del alumno en el hogar, su organización, tiempo dedicado al estudio, utilización de la agenda escolar, etc. Y, finalmente, propusieron una serie de medidas, como control diario de la agenda, los libros de texto y el resto del material escolar y recordar al estudiante sobre el riesgo de no superar las asignaturas.

2. Fase de intervención directa

Lunes 9 de abril: Comencé la clase a las 8.15 en el aula de informática. Asistieron 13 alumnos. Me presenté, aunque los estudiantes ya me conocían, y les expliqué que iba a impartirles clase durante los siguientes días. Les pedí colaboración a la hora de participar, para que todos pudiéramos escucharnos y compartir experiencias.

Les hice algunas preguntas relacionadas con los animales para introducir el tema que se va a tratar, por ejemplo, *do you like animals?* algunos contestaron negativamente y les pregunté *why?* o *any animals?*, si contestaban afirmativamente les preguntaba *which one?*; continué preguntando, *do you have any?* a lo que algunos contestaron *dogs and birds*. A continuación, se hizo entre todos un *word map* en la pizarra, los alumnos nombraban algunos animales y se clasificaban en mamíferos, pájaros, reptiles, etc. Se presentó un PowerPoint con animales. En parejas realizaron una tarea clasificando los animales vistos según su forma de moverse, después se corrigió en voz alta.

Cambiamos de actividad, los alumnos visualizaron un vídeo sobre el día de las bromas, *April Fools' Day*, que se celebra el 1 de abril en muchos lugares. Los

estudiantes tenían que averiguar el tema del vídeo y compararlo con el día de los Santos inocentes en España.

A continuación, estaba programado realizar una actividad en parejas relacionada con el día de las bromas, pero no se pudo realizar debido a la necesidad de que se registraran en la plataforma Moodle para que pudieran enviar las tareas que se les iba a pedir.

Martes 10 de abril: Tras saludar a los alumnos para captar su atención, dije algunas oraciones afirmativas utilizando el *Present Perfect Simple*, les pregunté a los alumnos cómo traducirían las frases, qué tenían en común, qué verbos reconocían, etc. Les expliqué, mediante ejemplos, cómo se formaba, el equivalente en español y cuándo se utilizaba. A continuación, les pedí que pensarán alguna oración y, basándome en ellas, continué explicando la forma negativa y el uso de *already* y *yet*. Primero utilizaba un ejemplo en la pizarra y, después, los implicaba a ellos con las frases que anteriormente habían propuesto, haciendo que cada uno la modificara según lo que se acababa de explicar. Una vez confirmado que se había entendido, realizamos un ejercicio, en el que los alumnos observaban una imagen y escribían oraciones en *Present Perfect Simple* en afirmativa o negativa.

A continuación se les repartió una tarea para realizar en casa, diferente a la que tenía prevista, ya que pensaba entregar una sopa de letras de participios de verbos, pero entregué la que quedó pendiente en la hora de clase, que trataba de escribir oraciones en *Present Perfect Simple* utilizando *already* y *yet*. Después les expliqué la tarea final que debían entregar el último día de mis prácticas.

Miércoles 11 de abril: Comencé recordando lo dado el día anterior, después, para presentar la interrogativa, dije algunas frases, las cuales escribí en la pizarra, y les pregunté si conocían esa estructura, algunos de ellos dijeron que sí, comparándolas con el verbo *to have got*. Luego hice algunas preguntas a varios estudiantes para introducir las respuestas cortas. Enseguida, un alumno de diversificación sentado al final de la clase y que había faltado los días anteriores, me pidió acercarse, a lo cual accedí, ya que este estudiante no suele prestar atención alguna ni hace nada referente al idioma, por lo que Pilar lo expulsó en una ocasión que estuve de observadora. A continuación introduje el adverbio *ever* y volví a preguntarles, incluso a este alumno,

ya que me lo pidió entusiasmado. Después propuse una actividad donde tenían que preguntarse entre ellos frases con *have you ever...?* para practicar la forma interrogativa y las respuestas cortas. Se trataba de una tarea similar a un cuestionario, donde se preguntaban si habían practicado alguna vez una serie de actividades. Algunos alumnos incluso nos preguntaron a mi tutora y a mí. El alumno de diversificación antes mencionado, fue el primero que terminó la tarea, perfectamente y todo en inglés. Posteriormente cambiamos de actividad, repartí un texto sobre un toro. Cada alumno leía una frase y yo la repetía después para que corrigieran la pronunciación, explicándoles algunos casos concretos, por ejemplo, marcando la diferencia entre el singular y el plural de la palabra *tourist*, o el contraste entre *soap* y *soup*, ya que se tiende a confundir ambas palabras a la hora de pronunciarlas. Después, traducimos el texto de la misma manera, cada alumno traducía una frase. Una vez entendido, les pregunté si pensaban que era divertido utilizar los animales para entretenimiento de los turistas, como en ese caso, y les hice ponerse en el lugar del animal para que me explicaran si se sentían a gusto y felices o todo lo contrario. Concluido este apartado, les pedí que subrayaran en dos colores las frases del texto para expresar sentimientos positivos o negativos. El alumno de diversificación me pidió ayuda y realizó la tarea sin problemas.

Al final de la clase, felicité al alumno de diversificación por su trabajo y actitud y le dijo a un compañero que le iba gustando el inglés —en días anteriores me había dicho que no le gustaba nada en absoluto—. Salí muy satisfecha, ya que conseguí que prestara atención y sintiera un poquito de interés un alumno ignorado totalmente.

Viernes 13 de abril: Tras saludar, para captar su atención, como de costumbre, escribí dos frases en la pizarra a las cuales añadí expresiones con *for* y *since*. Les expliqué el uso de los dos adverbios e hicieron una actividad referente al tema. Se trataba de clasificar expresiones de tiempo entre los dos adverbios mencionados, una vez que todos terminaron les pedí que pensarán una oración con alguna de esas expresiones. Después, para introducir *just*, les rogué que observaran mis actos, me dirigí a la puerta y, tras abrirla, dije *I've just opened the door*, haciendo énfasis en el adverbio *just*, luego la cerré y apagué y encendí la luz. Les pregunté qué había hecho y, después de algunos intentos, un alumno dijo la expresión correcta, luego escribí una

frase en la pizarra sin el adverbio y les pregunté dónde lo colocarían tras haber escuchado los ejemplos. Hicimos una ronda de frases para afianzar su uso.

A continuación cambiamos de actividad. Les presenté un texto y lo tradujeron rápidamente en silencio y sin utilizar ningún recurso de consulta. Después, les propuse dos traducciones procedentes de dos traductores automáticos, para que observaran los errores y los corrigieran, una vez analizados, les ofrecí una posible traducción correcta, la cual volvimos a traducir con uno de los traductores automáticos y la comparamos con el texto original en inglés, dicha traducción también la analizamos. Los alumnos se dieron cuenta de la cantidad de barbaridades que se cometían en todas las traducciones de los traductores automáticos y la necesidad de corrección humana.

Lunes 16 de abril:

En la última sesión prevista trabajaron la tarea final. También tenía preparado que realizaran un breve test sobre la teoría trabajada en los últimos días, pero hubo problemas con el acceso de algunos alumnos a la plataforma, por lo que le propuse a mi tutora realizarla el día siguiente en formato papel. Debido a la falta de tiempo — algunos alumnos no tenían Internet en casa y debían realizar la tarea final totalmente en clase ese día— también decidí dejar al autoevaluación para la clase siguiente.

Martes 17 de abril:

Hoy he terminado mi intervención directa ¡qué pena!, los chicos han quedado contentos y yo muy satisfecha, ya que he logrado captar la atención (aunque solo haya sido por una semana) incluso de los que nunca hacen nada y no tienen interés alguno en el idioma. Uno de estos alumnos, al final de la clase me dijo que si yo diera la asignatura sí estudiaría inglés, porque le gusta cómo doy la materia. Menos mal que mi tutora no estaba, porque para mí fue un halago, pero... como le dije, cada una tiene su método, nada más. Aunque también soy realista, solo he estado una semana, veríamos si estuviera todo el curso.

Además, hoy he estado en otros cursos, me explico, mi tutora está enferma y me llamó para avisarme, pero yo he ido al instituto igualmente y le comenté que podía quedarme con los alumnos, en lugar del profesor de guardia, y así lo he hecho. Como fue muy precipitado y yo no soy quién para continuar con la materia, he actuado como cualquier profesor de guardia, es decir, han hecho actividades de otras asignaturas o

estudiado, y mientras, yo controlaba el comportamiento y prestaba ayuda a los que lo necesitaban; en otra he hecho actividades para que practicasen vocabulario, etc. La última clase ha sido de guardia y también me quedé, ya que mi tutora tenía esa guardia; era de francés, ahí he utilizado el material que comenté en otra línea del foro, es un «material en caso de ausencia», así que han hecho una ficha y les he ayudado a algunos, con lo cual me ha encantado también.

Miércoles 18 de abril:

Hoy he intervenido en algunas clases como profesora igual que ayer. En unas hemos trabajado actividades de repaso del tema que están dando, pero en 3º de bilingüe hemos continuado con tema que están estudiando actualmente, ya que me lo pidieron ellos, y después han hecho otras tareas de repaso, del ya conocido «material en caso de ausencia». Después, he tenido una guardia y, como a última hora muchos alumnos se habían ido de excursión, hemos unido dos clases (con seis alumnos en total) y nos hemos ido al patio a jugar al baloncesto.

Mañana no sé si irá mi tutora, ya que he hablado con ella y seguía mal. Así que he preparado material para los tres cursos que tengo (1º, 2º y 3º bilingües), para trabajar y reforzar tanto la gramática que están dando como el vocabulario.

3. Otras experiencias y actividades

Lunes 20 de febrero: En mi primer día oficial en el Centro y tras ser presentada al resto de docentes, asistí a una reunión de coordinación de área de competencia social-lingüística, dirigida por la coordinadora de área, que engloba los Departamentos de Lengua y Literatura, Geografía e Historia, Inglés, Francés y Latín y a la que acuden los jefes de dichos departamentos. En dicha reunión se expusieron temas tratados en el encuentro del Equipo técnico de coordinación pedagógica (ETCP) —El ETCP es el órgano de coordinación entre el Equipo Directivo, las áreas, los departamentos y el profesorado, pertenecen a él, la Dirección, la Jefatura de Estudio, las Jefaturas de Departamentos de Coordinación de Áreas de Competencias y las de los Departamentos— (CEJA, 2010, p. 77). Los temas presentados en dicha reunión versaron sobre los resultados de la primera evaluación por área, la revisión de los criterios pedagógicos y la necesidad de seguir elaborando «material en caso de ausencia» para cubrir todas las asignaturas. Este instituto es un Centro de calidad, por

lo que se ha puesto en marcha una iniciativa desde este curso en relación a obtener la excelencia de calidad, se trata de la «Elaboración de material en caso de ausencia». Consiste en que los profesores dejan en una carpeta fichas con material de repaso, actividades o lo que consideren oportuno para que, en el caso de que algún día falten, el profesor de guardia tenga material para dar a los alumnos. Suelen ser actividades complementarias al libro, para trabajar los contenidos del tema actual o de temas anteriores. Por ejemplo, el profesor de historia propone mapas, preguntas, cuadros...; en lengua, listas de palabras, oraciones, lecturas, etc.

A continuación procedí a la lectura de diversos documentos: características del centro, programación, normativas, etc.

Posteriormente, se llevó a cabo la reunión de departamento, a la cual asisten las profesoras de la asignatura y que se realiza cada lunes. En ella se trató sobre las dificultades existentes con algunos alumnos y alumnas en relación con el comportamiento y rendimiento académico, además de las fechas propuestas para las actividades extraescolares, entre ellas un viaje a Londres en el mes de junio.

Martes 20 de marzo: Las tutoras de 1º se reunieron con la orientadora y trataron sobre la preparación de la preevaluación, es decir, cómo plantearles a los alumnos la autoevaluación donde, tras analizar los resultados obtenidos en el trimestre, reflexionen sobre sus esfuerzos realizados a lo largo del mismo y qué van a hacer para mejorar. A continuación se trató sobre la sesión de evaluación, para que las profesoras prepararan lo que iban a comunicar en ella.

En estas reuniones, la orientadora aconseja y entrega material a los tutores y las tutoras para trabajar con los alumnos e incluso temas de formación para ellos mismos. Dependiendo de la fecha, los hace trabajar en la hora de tutoría con los alumnos en temas diversos; pero si acontece algún problema con el alumnado se trata inmediatamente para solucionarlo lo más pronto posible, con lo que se reúnen para hablar sobre lo que ha ocurrido y su posible resolución y, posteriormente, si se considera oportuno, se trata con los alumnos implicados o la clase correspondiente. Si no hay nada importante o urgente, la orientadora les entrega material para que trabajen la formación docente, si el tema es extenso, se reúnen a las dos semanas para valorar los resultados.

Durante el recreo, se reunió el equipo educativo para tratar sobre algunos puntos que se iban a hablar en la sesión de evaluación y que había que solucionar antes de la misma. Uno de ellos fue la exención de la asignatura de inglés de una alumna de 3ºA, pero en la que está matriculada, por lo que se estaba esperando la contestación de si se le calificaba o se podía poner en le acta que estaba exenta. Otro fue cómo calificar a una alumna de 2º bilingüe que había faltado por una operación, con lo que debían ponerse todos de acuerdo para evaluarla o no y cómo.

Lunes 26 de marzo: He asistido a la sesión de evaluación. Este correspondía a los alumnos de 3º. En ella se recordaron las normas sobre el uso de los móviles en el centro, se compararon los porcentajes de aprobados y suspensos entre la primera y la segunda evaluación, se habló de algunos alumnos a los que se les va a proponer el cambio a diversificación en el próximo curso si no promocionan y sobre la necesidad de unificación de criterios a la hora de penalizar a los alumnos con falta de respeto hacia sus compañeros.

Lunes 23 de abril: A las 16.30 hemos tenido claustro. Los temas tratados en esta reunión versaron sobre la comparación de los resultados de la segunda evaluación con respecto a la primera; los informes de convivencia, que engloba los retrasos a la hora de la entrada al instituto, las amonestaciones y las expulsiones, las cuales también se compararon con el primer trimestre; la propuesta de mejora, realizada a partir de las actas de evaluación —el cambio de ubicación del alumnado en las aulas, el control de los retrasos en cada hora y el comportamiento general, el fomento del estudio diario, el fomento de la consulta de las dudas—; las sustituciones del profesorado; y las fechas previstas para la realización de las pruebas de diagnóstico —el martes 15 de mayo, la competencia matemática; el miércoles 16, la competencia lingüística; y el día siguiente la cultural y artística—.