



TRABAJO FIN DE GRADO

GRADUADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA (MENCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA)

El poder comunicativo de la destreza de expresión escrita

Realizado por:

Yolanda Martín Cabello

Tutorizado por:

Aurora Carretero Ramos

Málaga, junio de 2014

TÍTULO: El poder comunicativo de la destreza de expresión escrita

RESUMEN:

Durante las prácticas, he comprobado como la destreza escrita es de las menos trabajadas en el aula y sin embargo, es clave a la hora de dotar al lenguaje de carácter comunicativo. En este trabajo, analicé el grado de motivación del alumnado y cómo se prestaba a plasmar de forma escrita sus propios conocimientos, cuando se dotaba a la tarea escrita de un marcado carácter funcional y un contexto cercano y significativo para ellos/as. En un primer momento, realicé distinto tipo de agrupamiento, dejando libertad al alumnado para formar los grupos y dando escaso andamiaje durante todo el proceso de desarrollo de la tarea. De esta intervención pude concluir que era muy buena idea desarrollar la competencia comunicativa de los mismos al trabajar en grupo, ya que había gran intercambio de opiniones y aprendían unos de otros, tanto de los puntos fuertes como de las debilidades. Además, observé que tenía que haber realizado una tarea más guiada y apoyada en andamiaje. Todos estos aspectos mejorables los incorporé en una segunda propuesta de intervención, en la que le di gran importancia a la realización de los borradores y la corrección de los mismos por parte del alumnado, lo que permitió producir trabajos de mayor calidad. Los hallazgos obtenidos de este proceso reflexivo sobre la destreza escrita sugieren que es imprescindible establecer comunicación real a través de las tareas que llevemos a cabo en el aula y cuantas más oportunidades demos a nuestro alumnado de intercambiar ideas y opiniones para llegar a un acuerdo común, estaremos contribuyendo a un mayor desarrollo de la competencia comunicativa.

ÍNDICE

1. Introducción	1
2. Experiencia de prácticum y aprendizaje profesional de la docencia	3
2.1. Gestión de aula (rutinas, disciplina y clima de aprendizaje)	3
2.2. Retroalimentación para el aprendizaje.....	6
2.3. Técnicas de enseñanza-aprendizaje para los más pequeños	8
3. Proyecto de intervención autónoma diseñado y desarrollado durante el prácticum III.2.....	13
3.1. Fundamentación de la Intervención	13
3.2. Resumen de la Intervención.....	20
3.3. Evaluación de la Intervención.....	22
4. Propuesta reformulada de intervención educativa	27
4.1. Contexto en el que se desarrolla la Intervención	27
4.2. Fundamentos de la Intervención docente.....	27
4.2.1. Nexos entre la intervención docente y el contexto curricular.....	27
4.3. Objetivos de aprendizaje.....	29
4.3.1. Objetivos de aprendizaje.....	29
4.4. Competencias Básicas que se trabajan.....	29
4.5. Contenidos de aprendizaje	30
4.5.1. Contenidos del Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar.....	30
4.5.2. Contenidos del Bloque 2. Leer y escribir	30
4.5.3. Contenidos del Bloque 3. Contenido de la lengua.....	31

4.5.4. Contenidos del Bloque 4. Aspectos socio-culturales y consciencia intercultural	31
4.6. Procedimientos de evaluación de la experiencia previstos	32
4.6.1. Procedimientos previstos de evaluación del aprendizaje de los alumnos/as	32
4.6.2. Procedimientos previstos de evaluación del aprendizaje de la intervención docente	32
4.7. Desarrollo previsto.....	33
5. Conclusiones	37
6. Referencias Bibliográficas	41

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

2.1.1. Figure 1. The fundamental phases of a life in a classroom.....	4
3.3.1. Figura 2. La metáfora del Andamiaje en la Construcción del Conocimiento.....	25
4.7.1. Tablas del desarrollo previsto para las sesiones	34

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo Fin de Grado (en adelante TFG) bajo el título “El poder comunicativo de la destreza de expresión escrita” está realizado por Yolanda Martín Cabello, alumna perteneciente al Grado en Educación Primaria y Mención en Lengua Extranjera¹.

He decidido centrar mi trabajo en el tema de expresión escrita, ya que la escritura es la destreza menos practicada en las clases en las cuales he tenido la oportunidad de realizar mi intervención, pues normalmente se limitan a escribir frases sueltas que dan respuesta a los requerimientos del ejercicio que se les manda y nada más. Por lo tanto, con esta forma de trabajar la escritura no se le está dando al lenguaje un carácter comunicativo ni el aprendizaje está siendo realmente significativo para el alumnado. Por ello, he investigado sobre estos aspectos para intentar dar un giro innovador a la práctica docente en este aspecto y ver cómo responde el alumno/a ante propuestas a las que no está acostumbrado a trabajar. Posteriormente, reflexionando sobre los resultados obtenidos, voy a poder seguir investigando sobre cómo mejorar los fallos e imprevistos encontrados.

Según la Guía para la elaboración del TFG de la Facultad de Ciencias de la Educación, el mismo debe recoger una revisión crítica y argumentada del conjunto de los aprendizajes producidos durante el Prácticum, a partir de los análisis de los portafolios, memorias o documentos de características similares; elaborados por el alumnado en el transcurso de sus prácticas. Por ello, en la sección 2 se explican los aprendizajes que he adquirido a lo largo de estos cuatro años de Grado, relacionando las experiencias de aprendizaje vividas durante los distintos periodos de Prácticum con los contenidos adquiridos en la Facultad.

Para ello, esta sección gira entorno a tres aspectos que han llamado especialmente mi atención: gestión del aula, retroalimentación y estrategias como el *Drilling* y el *Total Physical Response* (TPR). Asimismo, se describe cómo los he ido

¹ En adelante LE

abordando a través de estos cuatro años, para reflexionar sobre mi evolución como docente en relación a estos ámbitos.

La idea de docente tomada por la Facultad de Ciencias de la Educación para el TFG es la de un profesor reflexivo que investiga sobre su propia práctica y que deriva conclusiones a partir del análisis de esa información. Por lo tanto, en la sección 3, además de la información derivada de dicho análisis, se incluye una fundamentación apoyada en fuentes bibliográficas relevantes. Este epígrafe se concluye con una evaluación de mi intervención docente, apuntando conclusiones para la posterior reformulación de la misma.

En la sección 4, se recoge de forma detallada la propuesta reformulada sobre mi intervención educativa de la destreza escrita, pasando de tener un desarrollo previsto para 2 sesiones a una planificación de 3 sesiones.

A continuación, en el epígrafe 5, se presentan las conclusiones extraídas de la unión entre lo estudiado en lo largo del Grado, la intervención y la reflexión y análisis sobre mi práctica docente. De igual modo, aparece la contribución de dicha reflexión a mi propio aprendizaje y el grado de desarrollo profesional adquirido.

Finalmente, en la sección 6 se incluye un listado de las referencias bibliográficas que han sustentado mi Trabajo Fin de Grado, así como los anexos con documentación, imágenes, tablas y demás información adicional.

2. EXPERIENCIA DE PRÁCTICUM Y APRENDIZAJE PROFESIONAL DE LA DOCENCIA

Este bloque se centra en tres aspectos que han llamado mi atención durante este último Prácticum III.2. (Gestión del aula, retroalimentación para el aprendizaje y estrategias como el *Drilling* y el *Total Physical Response (TPR)*), para a su vez echar la vista a atrás y ver si en los Prácticum anteriores los he tenido en cuenta o no, el grado de profundización con el que traté dichos aspectos... y así hacer más sencillo el trabajo de reflexión sobre mi trayectoria de desarrollo profesional como docente.

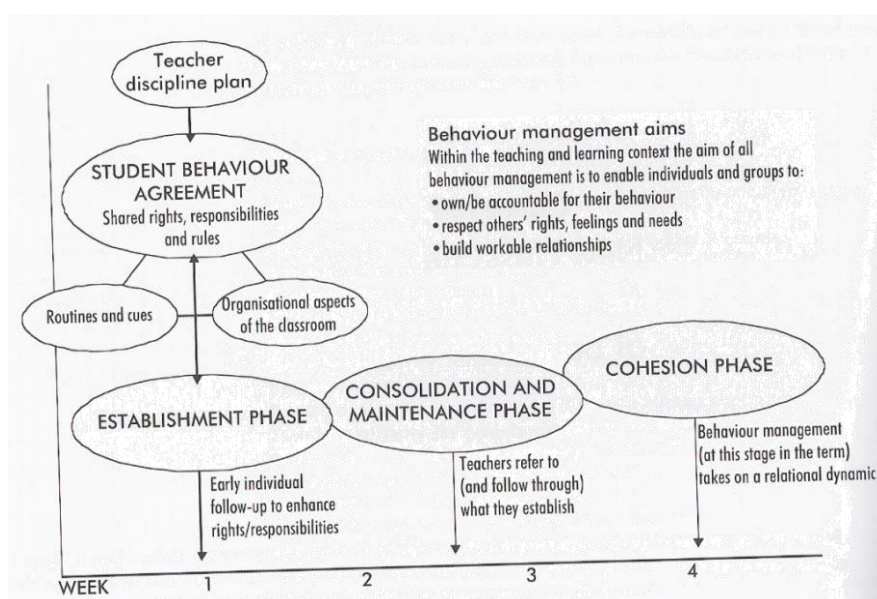
2.1. Gestión de aula (rutinas, disciplina y clima de aprendizaje)

Comienzo esta reflexión destacando la importancia que tiene fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, ser competentes a la hora de resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Asimismo, es muy importante estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en el alumnado.

It should also be expected of teachers that they are of such a personality and character that they are able to command the respect of their pupils, not only by their knowledge of what they teach and their ability to make it interesting but by the respect which they show for their pupils, their genuine interest and curiosity about what pupils say and think and the quality of their professional concern for individuals. It is only where this two-way passage of liking and respect between good teachers and pupils exists, that the educational development of pupils can genuinely flourish (Kyriacou, 1986, p. 139).

Con la reflexión sobre las palabras Kyriacou, hago hincapié sobre la corriente pedagógica centrada en la educación comprensiva, que ha propiciado el cambio de rol del docente, que ha pasado de ser el depositario del conocimiento a facilitador de las situaciones de aprendizaje de los alumnos/as. Esto supone poner el foco de la educación en aprender a aprender, que conlleva un marcado carácter funcional.

Es fundamental que tenga lugar un buen clima del aula, ya que sin él, no va a ser posible la puesta en práctica de la planificación previa para la sesión, ni un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje. Ha sido durante los Prácticum donde he podido adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma. En la Figura 1 se ve plasmada esta idea, en la que partiendo de la planificación del docente y compartiendo con los discentes normas, derechos y deberes, a través de rutinas y aspectos organizativos del aula, se va consiguiendo de forma progresiva el manejo del comportamiento en clase.



2.1.1. Figure 1. The fundamental phases of a life in a classroom

Fuente: Rogers, B. (2002). *Classroom behaviour: a practical guide to effective teaching, behaviour management and colleague support*. London: Paul Chapman Publishing.

El uso de las rutinas (actividades y procedimientos que suceden a menudo) es una gran estrategia para que se lleve a cabo una mejor gestión del aula, a la vez que se potencia el aprendizaje de la LE. El empleo de las mismas en las clases hace que los niños/as se sientan seguros y sepan qué vamos a hacer y qué se espera de ellos/as cuando se vuelvan a repetir (Harmer, 2012).

Durante todos mis Prácticum, he podido observar cómo mis profesoras han hecho uso de las llamadas “rutinas lingüísticas”, es decir, han utilizado expresiones como ‘*good morning, come in, take your book...*’ las cuales aportan significado,

contribuyendo a que los niños/as se familiaricen con la situación y les resulte más sencilla la comprensión y el aprendizaje de la lengua extranjera, pues utilizan estas expresiones dentro de un contexto real y auténtico:

Routines can provide opportunities for meaningful language development; they allow the child to actively make sense of new language from familiar experience and provide a space for language growth. Routines will open many possibilities for developing language skills (Cameron, 2003, p. 10).

En mi segundo Prácticum he comprobado como mi tutora lleva a la práctica estas rutinas a través de la realización de una asamblea al comenzar la jornada. Después de haber desarrollado un mayor grado de competencia profesional a lo largo de estos dos años, me gustaría añadir que la asamblea ayuda a diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje inclusivos y abiertos para la adquisición de la LE en un ambiente humanista que contempla la individualidad de las niñas y los niños, así como la comprensión de otras cultura². Asimismo, se impulsa el desarrollo de una metodología activa y constructivista, en la que se establecen nexos de comunicación entre los discentes y el/la docente. A través de estas asambleas se permite al docente la posibilidad de evidenciar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, abordando problemas de disciplina y de resolución de conflictos.

Durante la realización de la asamblea es muy importante compartir los objetivos de aprendizaje que se van a trabajar durante las tareas. Al compartir estos objetivos con el alumnado, estamos haciendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más significativo, tanto para ellos/as como para nosotros/as, pues previamente a la realización de las tareas saben qué se espera de ellos/as y para qué la realizan. Por tanto, estamos dando un paso más allá, saliéndonos de la simple y tradicional rutina de decir únicamente qué tienen que hacer en la actividad y cómo. Teniendo en cuenta las aportaciones que nos da el alumnado acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje cuando compartimos con ellos nuestros propósitos, les hacemos partícipes del mismo y les ayudamos e impulsamos a adquirir dos competencias que son muy importantes:

² Ver Anexo I

autonomía e iniciativa personal y aprender a aprender. Así, poco a poco lograrán autorregular su propio aprendizaje.

Otro aspecto muy importan es la distribución del alumnado. Pues no es lo mismo que trabajen de forma individual, que en pequeños grupos o gran grupo. El trabajar de forma colaborativa beneficia a la hora de compartir opiniones e ideas y potencia habilidades como saber escuchar a los demás, respetar el turno de palabra, hace al alumnado más competente comunicativamente... pero al mismo tiempo, la realidad es que al trabajar de este modo el alumnado tiende a alzar cada vez más la voz, no respeta los turnos de palabras, se crean conflictos cuando cada uno de forma individual cree que su idea es la mejor y no respeta la del resto de compañeros/as, etc. Lo que dificulta una buena gestión del aula.

Analizando el resultado de mi intervención, en la clase en la que el trabajo se organizó por parejas los resultados obtenidos fueron de mayor calidad y pude comprobar durante la realización de las exposiciones que el grado de aprendizaje desarrollado por estos alumnos/as fue mayor que en la clase en la que se organizaron por grupos de 3-4 personas.

2.2. Retroalimentación para el aprendizaje

La actitud y la respuesta del alumnado ante la corrección de actividades en las que se les proporciona retroalimentación, es decir, comentarios sobre aspectos a mejorar así como refuerzos positivos, se puede apreciar que es positiva y beneficiosa para ellos/as, pues estos refuerzos y orientaciones les animan y guían para seguir en esa línea de trabajo y esfuerzo tras la que van a obtener cada vez mejores resultados.

Enseñando menos, pero aportando más retroalimentación, podemos producir mayor aprendizaje (Bransford, Brown & Cocking, 2000). Este ha sido un aspecto que he observado al notar la actitud y respuesta del alumnado cuando se les proporciona un refuerzo positivo y/o se les dice cómo hacerlo de otro modo.

Al principio de estas últimas prácticas, he observado la reacción del alumnado cuando la profesora únicamente les pone un “*tick*” o una “B” en la libreta para comprobar si realizan o no los ejercicios. Cuando he podido realizar yo misma esta

tarea, en lugar de esta forma de corrección, he incorporado el uso de pequeñas frases a modo de estímulo (*good job, not quite...you can do it better, keep up your good work...*) acompañándolo de una carita en función de cómo estuviera realizada la tarea/actividad/ejercicio. Estas estructuras van a ayudar a que aumente su conocimiento en la LE.

He puesto en práctica esta alternativa ya que en asignaturas de tercero como *Gestión, Planificación y Evaluación en el aula de LE*, vimos la importancia de este tipo de herramientas de corrección y evaluación y sin embargo, no había tenido la oportunidad de poner en práctica, de forma real, su utilidad y el efecto que tienen estos refuerzos en el alumnado. Todo esto guarda estrecha relación con la evaluación para el aprendizaje, a través de la cual se le aporta al alumnado estrategias para mejorar su proceso de aprendizaje.

Durante estas últimas prácticas he realizado una pequeña investigación que no llegó a ser investigación-acción, pues no fui suficientemente sistemática ni lo plasmé en ningún informe, sino que ha sido más bien de carácter personal y observacional. Dicha investigación ha consistido en proporcionar, sobre una misma actividad, retroalimentación a una línea de quinto, mientras que a la otra no, para de este modo comprobar en cuál de ellas el proceso de aprendizaje y de adquisición de los contenidos ha sido más significativo y efectivo.

Para poder llevar a cabo esta retroalimentación, previamente introduje instrumentos variados para recoger información sobre el progreso del alumnado (listas de cotejo a través de las observaciones, autoevaluación...)³.

McNamara & Deane (1995) sostienen que aunque la autoevaluación puede parecer inapropiada en un principio, ya que podemos obtener resultados en los que el alumnado se sobrevalore, realmente, los estudios muestran que pueden producir juicios exactos de las habilidades lingüísticas de los estudiantes, los puntos débiles y fuertes, así como mejoras. Teniendo en cuenta la autoevaluación que citaba anteriormente, puedo corroborar que los resultados obtenidos han sido bastante objetivos y les ha

³ Ver Anexo II

servido para reflexionar sobre su desarrollo cognitivo y a mí para conocer mejor sus habilidades lingüísticas.

Como cabía esperar, la clase a la que le he proporcionado esta retroalimentación ha ido adquiriendo las estrategias para mejorar⁴, llevándolas a la práctica cada vez de forma más autónoma. Progresivamente, iban eliminando los errores frecuentes, pues las correcciones que el alumnado ha realizado sobre el primer borrador eran significativas para ellos/as, ya que habían sido precedidas de indicaciones sobre qué y cómo mejorar.

Por el contrario, en la clase donde únicamente se ha corregido el borrador y se ha dicho quién lo tenía bien y quién mal y tenía que hacerlo de nuevo, los errores se han cometido una y otra vez, pues no han realizado ningún tipo de reflexión acerca de sus fallos, ni sobre cómo corregirlos.

De estas observaciones, su posterior análisis y reflexión he aprendido que la retroalimentación es fundamental para promover que el alumnado comprenda y obtenga nuevas perspectivas sobre sus habilidades y debilidades, para progresar y resolver sus dificultades. Proporcionar esta retroalimentación ha impulsado mi implicación y colaboración en funciones de acción tutorial, orientación y seguimiento de los niños/as de forma coordinada con la tutora.

2.3. Técnicas de enseñanza-aprendizaje para los más pequeños

En infantil, se pone en práctica la técnica de *drilling* de forma coral, es decir, repitiendo todos/as las nuevas palabras de vocabulario después de la profesora. Este tipo de ejercicios repetitivos, exponen continuamente al alumnado a la LE y debido a ser tan mecánicos, acaban por adquirir e introducir el contenido lingüístico en su conocimiento.

Por otro lado, en primero y segundo, este tipo de actividad deriva a la repetición de estructuras lingüísticas, practicando en primer lugar todo el grupo clase para pasar después a la repetición y práctica de la estructura de forma individual.

⁴ Buscar en el diccionario cuando no saben una palabra en lugar de inventársela o probar por “si hay suerte”, escribir varias oraciones sencillas y con estructuras lingüísticas que conocen en lugar de una larga y compleja que no sepan formular, etc.

Este tipo de ejercicios es muy efectivo para introducir las nuevas estructuras, pero una vez realizado este paso, hay que introducir otro tipo de prácticas menos mecánicas, para que el alumnado realmente piense las respuestas que da y no simplemente repita sin adquirir esos conocimientos de forma significativa.

Como afirma Ausubel (1983), el aprendizaje mecánico, contrariamente al aprendizaje significativo, se produce cuando no existen conceptos amplios y claros adecuados, de tal forma que la nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos pre-existentes (p.37).

Ejemplos de actividades menos mecánicas podrían ser las del tipo “*Listening and draw*” o las de “*Listening and Identifying*”. Un ejemplo concreto de este último tipo de actividades usando, por ejemplo, la temática de los animales, sería:

Listen! In the zoo there is a lion, the lion is very big. There is also a furious tiger. There are two little crocodiles in the lake...

Mientras la docente va relatando los animales que hay en el zoo, el alumnado tiene que levantar sus *mini-flashcards* con el animal del que se está hablando.

Por último, en cuanto al *Total Physical Response (TPR)*, como defienden Sánchez, Richards & Rodgers (1997), la retención es tanto mayor cuanto más intensa y frecuente es la huella o rastro que deja en la mente una asociación memorística determinada. Tal huella o rastro puede ser de naturaleza diversa: oral o incluso motora (asociación a un movimiento o acción) (p. 224).

En las clases de infantil he visto en práctica esta estrategia metodológica a través de un ‘*Listening and doing*’ como es el juego de ‘*Monkey says*’. Con esta estrategia se ha conseguido que la consolidación de la adquisición de los conocimientos lingüísticos entorno a acciones (*play, clap your hand, put your hand up, turn around...*) sea más efectiva. Durante la realización del juego no se utilizó en ningún momento la lengua materna y sin embargo, los niños/as dieron la respuesta esperada.

En el Prácticum III.1 también observé actividades desarrolladas con esta metodología pero en el área de matemáticas. Se puso en práctica para explicar las decenas y las unidades, uniendo a su vez esta explicación con el vocabulario en inglés

de elementos característicos de *Halloween*, pues la situación tuvo lugar en la semana que se celebraba dicha efeméride. El alumnado era *ghosts and spiders* y se agrupaba según la orden que diera mi tutora. Tras estos agrupamientos se contaban cuantas decenas de *spiders* y *ghosts* se habían formado y cuantas quedaban sueltas.

Todo esto nos conduce hasta la interdisciplinariedad, ya que a través de esta experiencia en la que han sido involucradas varias áreas, hemos dado al alumnado la oportunidad de confirmar, aclarar y/o mostrar aspectos nuevos de lo que ya se tenía como aprendido. Es decir, en nuestro caso hemos repasado el conocimiento lingüístico en LE con agrupaciones sencillas de unidades formando decenas, todo ello de forma unificada y con ejemplos cercanos a la realidad del alumnado.

Este tipo de actividades desarrolla la destreza de comprensión, crea un ambiente de aula más relajado y positivo y se adapta perfectamente a las necesidades tanto del alumnado como académicas de cada aula.

Analizar y reflexionar sobre la importancia de la actuación y del rol del docente durante el proceso de enseñanza aprendizaje, me ha llevado a recordar una cita de Henry Brooks Adams (1838-1918) que dice: “Un maestro afecta a la eternidad. Nunca se puede decir donde termina su influencia”.

Tras la reflexión realizada en cada uno de estos tres subapartados, llego a la conclusión de que para considerar que un docente ha alcanzado un buen nivel de aprendizaje profesional, es imprescindible que haya desarrollado de forma satisfactoria la capacidad para crear y desarrollar oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos/as, adaptando el currículo a sus necesidades. Esto implica que el docente planifique situaciones de aprendizaje relevantes para el alumnado concreto que se encuentra en su aula, que proporcione un andamiaje adecuado cuando gestiona las sesiones y que ofrezca oportunidades para usar la lengua de forma contextualizada.

Asimismo, considero que es de vital importancia que el docente sea comunicativamente competente y que valore este aspecto en el alumnado, teniendo en cuenta el progreso que éstos vayan realizando. Esto conlleva que se integre la evaluación en el proceso de aprendizaje, a través de las diversas herramientas, como las que se me han mostrado en las diferentes asignaturas de la Mención en LE (rúbricas,

retroalimentación, autoevaluaciones del alumnado, listas de observación...). Con estas herramientas será más sencillo involucrar al alumnado en la evaluación de su propio aprendizaje y el de sus compañeros/as.

Para conseguir alcanzar este grado de desarrollo docente es fundamental la reflexión, aunque con mi experiencia en las aulas he podido comprobar que no siempre está claro sobre qué se espera que reflexionen los docentes cuando quieren mejorar su labor docente (Korthagen, 2006).

Como propone Barlett (1990) Esta reflexión puede partir de que nos preguntemos a nosotros mismos cuestiones como: ¿Qué tipo de docente quiero ser? ¿Cómo veo mi rol como docente? ¿Qué me provoca querer ser un docente de LE? Ya que es imposible conseguir que el alumnado participe durante las sesiones, se exprese tanto de forma oral como escrita, acepte las opiniones de los demás, si nosotros como docentes empleamos una metodología tradicional donde el peso de las decisiones recaiga solamente sobre el docente, donde el tiempo de habla del docente sea el predominante, etc.

Finalmente, con la puesta en práctica de esta intervención sobre el foco de expresión escrita me planteo los siguientes objetivos de aprendizaje profesional:

1. Fomentar la convivencia en el aula a través del trabajo colaborativo.
2. Despertar en el alumnado el interés por utilizar la lengua extranjera para comunicarse con los demás y expresar sus ideas o/y opiniones por aspectos de la cultura anglosajona (qué valor artístico tiene cada uno de los lugares citados, qué se realiza en ellos...).
3. Diseñar, planificar y evaluar este proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes del centro.
4. Analizar los resultados de una misma intervención en tres clases diferentes, para tener una visión más amplia de su utilidad.

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

En este tercer bloque voy a proceder a realizar una investigación sobre los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan mi intervención sobre la destreza escrita realizada durante el Prácticum III.2. Asimismo, la intervención quedará situada dentro del marco curricular vigente y el contexto concreto en que se desarrolló.

A continuación, en el segundo subapartado, se ve reflejada una síntesis de dicha intervención, para finalmente, después de todo el análisis realizado, obtener conclusiones que me ayuden a evidenciar los aspectos positivos y las debilidades de mi intervención, a partir de las cuales poder diseñar una nueva intervención en el bloque 4 que incorpore todas las mejoras.

3.1. Fundamentación de la Intervención

Mi intervención sobre el foco de la destreza de expresión escrita ha tenido lugar en el CEIP Andalucía, situado en el pueblo de Vélez-Málaga. Concretamente, en las tres líneas de quinto de primaria del colegio (niños/as entre 10 y 11 años). Se trata de un centro no bilingüe.

Se puso en práctica en las tres líneas con la intención de diseñar distintos tipos de agrupamientos en cada clase y, finalmente, contrastar los resultados según la planificación y ejecución de la intervención.

En estas líneas, aunque la rutina al entrar en clase y las órdenes para las actividades se producen en la LE, posteriormente, se utiliza constantemente la lengua materna.

El alumnado es bastante participativo, siempre y cuando la actividad les motive. Si la actividad no consigue captar su atención, todo este “querer hacer” se transforma en un alboroto que cuesta mucho controlar.

En estas clases se encuentran bastantes niños/as con trastornos y déficits: TDAH, DIA, Autismo. Así como un alumno con problemas graves de conducta que había sido expulsado un mes antes de mi llegada. Por ello, como afirma Brandt (1998), la inclusión y la búsqueda de situaciones de aprendizaje variadas es importante en el aula, ya que no todos los estudiantes optan a aprender del mismo modo, tomar las mismas decisiones, o sentirse con el control de la situación de aprendizaje con los mismos parámetros.

Esto es debido, entre otras causas, a que no saben las mismas cosas en el mismo grado de desarrollo competencial, por lo que los alumnos/as construirán el conocimiento de manera diferente⁵.

Según Paul (2003), la escritura es reconocida generalmente como la destreza con mayor dificultad, sin embargo, de la forma en que se presente al alumnado va a depender que pueda convertirse en un proceso más simple, pudiendo éstos disfrutar mientras aprenden.

Se les puede presentar de forma tradicional, en la que el alumnado simplemente tenga que traducir frases de Español a Inglés y viceversa, lo cual, sin lugar a dudas, va a conllevar una falta de motivación por parte del alumnado y un aprendizaje que para nada va a ser reflexivo ni significativo. Por lo tanto, simplemente van a aplicar un conjunto de normas gramaticales y vocabulario para resolver la situación de forma correcta, lo cual olvidarán en poco tiempo.

Sin embargo, una buena práctica sobre destreza escrita que se considere como consolidación y desarrollo de las otras habilidades lingüísticas de escucha, habla y lectura, debe estar orientada a favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa, la conciencia sobre el idioma y la conciencia sobre la cultura. Por ello, es aconsejable dar oportunidades a los niños/as de escribir y responder a lo que otros han escrito. El uso de materiales auténticos es deseable, como por ejemplo, los diarios escolares, que dada la era digital en la que nos encontramos, pueden incluso ser compartidos con niños/as de su misma edad de cualquier parte del mundo (Harrington, 2001).

⁵ Ver Anexo III

Con este tipo de actividades el alumnado se va a mostrar más participativo y motivado, a la vez que permite el desarrollo de gran cantidad de competencias básicas (tratamiento de la información y competencia digital, competencia lingüística o aprender a aprender entre otras) y el desarrollo de las diferentes Inteligencias Múltiples y niveles de desarrollo cognitivo de orden superior de la Taxonomía de Bloom.

La escritura es la destreza menos practicada en las clases en las cuales he tenido la oportunidad de realizar mi intervención, pues normalmente se limitan a escribir frases sueltas que dan respuesta a los requerimientos del ejercicio que se les manda y nada más. Con esta forma de trabajar la escritura no se le está dando al lenguaje un carácter comunicativo ni el aprendizaje está siendo realmente significativo para el alumnado.

Raimes (1983) afirma que la escritura conlleva un texto que tenga cohesión y coherencia y no sólo frases sueltas, los escritores escriben para un propósito y un lector, y que el proceso de la escritura es una valiosa herramienta de aprendizaje.

A través del proceso de escritura se refuerzan el vocabulario, las formas y las estructuras básicas propias de la LE que los niños/as han incorporado a su aprendizaje con anterioridad. Para que sea efectivo debe estar contextualizado y enfocado a que tenga un valor comunicativo.

De este modo, el proceso de escritura en Lengua Extranjera tiene potencial comunicativo que propicia descubrir cómo funciona el lenguaje y construir textos completos, a través de la conversión en lenguaje de las ideas y pensamientos y de las experiencias lingüísticas (Manchón, Murphy, Roca de Larios & Aguado, 2005).

Antes de enfrentarnos al proceso de escritura hay que tener claro tres cuestiones:
a) el contenido, b) el lector y c) el objetivo.

a) En esta intervención, el alumnado realizará un texto creativo en el que compare los lugares más relevantes de Londres con los de la ciudad que cada grupo elija.

b) Los lectores de estos trabajos van a ser el resto de compañeros/as, tanto del aula como de otras clases, y yo como docente.

c) El objetivo va a ser reforzar las estructuras necesarias para indicar qué hay y qué no hay en cada ciudad (*There is/are..., There isn't/ aren't...*), el vocabulario a cerca de

los lugares y saber un poco más sobre la cultura de esas ciudades (qué valor artístico tiene cada uno de los lugares citados, qué se realiza en ellos...). Pero el logro del planteamiento docente está en la contextualización de la tarea puesto que el texto tendrá una finalidad real y estará conectada la realidad. Esta información será útil y auténtica si el día de mañana viajan, pues, además de trabajar la escritura, podrán disponer de conocimientos sobre los lugares para visitar en esas ciudades. Es decir, estamos potenciando el desarrollo de la Competencia Cultural y Artística, ya que esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, y utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute.

Durante las sesiones en las que se va a trabajar la destreza escrita, voy a tener muy presente la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* propuesta por *Howard Gardner* en 1983, desarrollando principalmente:

- *Inteligencia Verbal/ Lingüística*: ya que van a necesitar poner de manifiesto sus habilidades para usar palabras (tanto de forma escrita como de forma oral).
- *Inteligencia Visual-espacial*: vamos a fomentar esta inteligencia al realizar los trabajos o murales, en los que mostrarán su habilidad para crear diseños originales, combinando el texto con imágenes o dibujos.
- *Inteligencia Interpersonal*: puesto que para poder trabajar conjuntamente de forma satisfactoria, tendrán que ser empáticos, respetando los turnos de palabras, las ideas y opiniones de los demás, etc.

Con respecto a la contribución de la intervención al desarrollo cognitivo, teniendo en cuenta la *Taxonomía revisada de Bloom* (2000), voy a empezar desarrollando tareas de aprendizaje que se limitan a las categorías más bajas de procesos cognitivos (recordar) para conforme avanza la sesión poner en práctica otras de orden superior, analizar, evaluar y crear.

La metodología que utiliza la profesora en esta clase es ecléctica, pues utiliza *flashcards* para introducir contenidos nuevos, le da mucha importancia a que el alumnado tenga en sus clases un papel activo, incorpora realia a las clases...pero por otro lado, en algunos focos, como por ejemplo, la gramática, la suele explicar en español y mandando traducir frases de un idioma a otro (método tradicional), siguiendo

de este modo un método deductivo de presentación de la estructura gramatical (en este caso la presentación de las estructuras *there is/are, there isn't/aren't*, necesarias para realizar las tareas propuestas en mi intervención) favoreciendo al tipo de alumnado que presente un estilo de aprendizaje analítico y no global, según la clasificación de Reid (1995).

Por ello, en la metodología que voy a emplear durante mi intervención, el alumnado tendrá un papel central y activo. Aunque en un primer momento al repasar las estructuras para indicar los lugares que hay y no hay en cada lugar, así como el vocabulario, como docente adquiriera un rol de guía, durante la elaboración de los textos pasará a ser facilitadora y observadora.

El término “facilitador” es usado por muchos autores para describir un tipo de docente que se basa en un enfoque centrado en el alumnado, con el que fomenta la autonomía del alumno/a (donde los estudiantes no sólo aprenden por sí mismos, sino también asumen la responsabilidad dentro del proceso de aprendizaje) mediante el uso de trabajo en grupo y el trabajo en parejas y actuando el docente más como fuente de información que como transmisor de conocimientos (Harmer, 2007).

De acuerdo con Paul (2003), el enfoque centrado en el alumno/a consiste en ayudar al alumnado a descubrir su propio estilo de aprendizaje, para entender sus motivaciones y adquirir un estilo de aprendizaje eficaz. De este modo el alumno/a desarrolla gradualmente más responsabilidad de su aprendizaje. El objetivo es el aprendizaje autónomo llevado a cabo por el niño/a.

Ahora bien, para ser un docente eficaz que ayuda en el proceso de aprendizaje, este debe mostrar empatía, es decir, ver las cosas desde el punto de vista de los alumnos/as; ser auténtico, es decir, ser uno mismo y aceptar las ideas y opiniones de los estudiantes (Rogers, 1957).

La realización de estos textos será guiada, pues tienen que utilizar las estructuras y el vocabulario dado, así como producirlo en un formato de papel determinado, aunque cada grupo puede elegir ciudad, sobre qué sitios hablar, cómo distribuir la información en el texto y cómo decorarla.

Como plantea Theisen (2002) ofrecer tareas abiertas y dar alternativas de elección es un modo de diferenciar a través de los productos que favorece que el alumnado se implique en mayor medida en la tarea.

Con mi intervención sobre este foco pretendo romper con la metodología memorística y mecánica en la que suele incurrir mi tutora, pues en la mayoría de ejercicios que realizan de forma escrita sólo tienen que responder a preguntas repetitivas usando el conocimiento del mismo modo (actividades de *Yes/No*, rellenar huecos, listas de vocabulario, etc.).

Durante la realización de esta intervención el alumnado es menos dependiente del docente y por el contrario va a trabajar de forma colaborativa con otros compañeros/as de clase. Se pretende que descubran y pongan en común nuevas ideas y formas de expresar esas ideas.

Esto será más sencillo llevarlo a cabo si usamos las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir de una forma integrada, ya que en la vida real se produce de este modo.

Siguiendo la teoría socio-constructivista de Vygotsky, a través del aprendizaje colaborativo, los/as estudiantes de diferentes niveles de conocimiento van a trabajar juntos en pequeños grupos hacia un objetivo común. Los miembros del grupo son igualmente responsables del aprendizaje de los demás miembros del grupo, así como del suyo propio.

Paul (2003) en sus investigaciones, afirma que una metodología centrada en el alumnado consigue que éstos se motiven y se diviertan a la vez que aprenden, que este aprendizaje sea de manera natural y de forma activa y que sean más espontáneos.

Finalmente, los alumnos/as van a exponer sus trabajos y a realizar una autoevaluación, de modo que reflexionen sobre el proceso de ejecución del trabajo, así como sobre la utilidad que consideren que tiene o no para su vida diaria.

Para realizar las tareas propuestas en mi intervención he tenido en cuenta que una forma de agrupamiento (grupo clase, pequeño grupo, parejas o individual) puede ser adecuada para un propósito, y otra forma de agrupamiento para otro propósito.

Por ello, al tener la oportunidad de llevar esta propuesta a la práctica en las tres líneas de quinto de Educación Primaria, voy a realizar dos agrupamientos diferentes para ver cual resulta más adecuado para realizar una tarea de búsqueda de información, puesta en común de la misma y resumen de los resultados obtenidos de forma creativa y visual:

a) En las clases de 5ºA y 5ºC voy a formar grupos de 3-4 alumnos/as. Cada grupo desarrolla una misma tarea, llegando a un resultado diferente en función de la ciudad que escojan para comparar con Londres, lo que ya saben y lo que van a aprender del resto de miembros del grupo. En los grupos habrá diversidad de alumnado, ya que van a estar compuestos por alumnos/as con diferentes habilidades.

b) En la clase de 5ºB, realizarán la tarea por parejas: Mastropieri y Scruggs (1993, citado en Jarrett, 1999, 8) señalan que el aprendizaje por pares tiene un efecto positivo en los estudiantes con mayor dificultad, pues se benefician de los conocimientos y la ayuda que le presta su compañero/a.

Además, a través del trabajo por parejas el alumnado tiene más posibilidades de manipular y experimentar con la LE, lo que hace posible una mejor interiorización de la misma. A su vez, el contexto se hace más comunicativo cuando los alumnos/as trabajan por sí mismos sin que esté siempre el docente interviniendo con ellos (Paul, 2003).

Esta intervención es llevada a cabo en el 2º Trimestre, concretamente, a finales del mes de Enero, pues se trata de un trabajo de consolidación sobre los lugares y las estructuras (there is/are, there isn't/aren't) que han sido introducidas a la vuelta de las vacaciones de Navidad. En un primer momento la intervención está programada para abarcar dos sesiones de 50 minutos. Aunque posteriormente veremos como finalmente va a abarcar tres sesiones de 50 minutos.

Mi intervención en estas clases de 5º, en relación con lo establecido en el R.D. de enseñanzas mínimas, tuvo como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Leer de forma comprensiva textos diversos, relacionados con los lugares escogidos para realizar el trabajo, extrayendo información general y específica para realizar las comparaciones.

2. Aprender a utilizar con progresiva autonomía todos los medios a su alcance, incluidas las nuevas tecnologías, para obtener la información necesaria para poder comparar los lugares que hay y no hay en cada una de las dos ciudades y para comunicarse en la lengua extranjera, tanto durante la realización del trabajo, como en la exposición del mismo.

3. Escribir textos en los murales con una finalidad comparativa sobre los lugares que hay y no hay en Londres y la otra ciudad escogida, utilizando las estructuras y el vocabulario previamente tratados en el aula y con la ayuda de modelos⁶.

4. Manifestar una actitud receptiva y de confianza en la propia capacidad de aprendizaje y de uso de la lengua extranjera.

3.2. Resumen de la Intervención

Los objetivos que me planteé para el alumnado al diseñar esta intervención fueron:

1. Comparar por escrito los lugares de las dos ciudades.
2. Utilizar los medios que tenga a su alcance, incluidas las nuevas tecnologías, para obtener información para la realización del trabajo.
3. Describir su lugar favorito de Londres o de una ciudad escogida por ellos/as.

He tenido en cuenta las siguientes competencias: Competencia en comunicación lingüística, Competencia cultural y artística y la Competencia para aprender a aprender.

La intervención estuvo diseñada para llevarla a la práctica en dos sesiones de 50 minutos cada una⁷.

En la primera, tuvieron lugar 3 actividades:

- a) Como tarea previa a la realización del trabajo, repasamos el vocabulario y las estructuras más significativas, agrupados en grupo clase. La actividad se realizó a través de juegos con *flashcards* (10').

⁶ Ver Anexo VIII

⁷ Ver Anexo IV

b) A continuación, realizaron el borrador de la comparación de los lugares que hay/no hay en Londres con los lugares que hay/no hay en la ciudad que han escogido. Para ello utilizaron la información que previamente habían buscado. La agrupación fue de 4/5 alumnos/as o por parejas dependiendo de la clase (30').

c) Para terminar esta sesión, revisamos y corregimos los borradores. Esta parte la realicé de forma conjunta con mi tutora profesional y le proporcionamos al alumnado retroalimentación sobre aquellos aspectos mejorables (10').

Para la segunda sesión, en mi planificación previa tuve en cuenta 3 actividades:

a) Realización final del trabajo⁸. El alumnado que ha trabajado por parejas tuvo que disponer toda la información y las imágenes en folios de tamaño Din-A4, mientras que el alumnado que trabajó en grupos reducidos, realizaron el trabajo final en cartulinas (25').

b) Exposición de los trabajos ante los compañeros (20').

c) Autoevaluación⁹. (5').

Tuve que extender el contenido de esta sesión a otra sesión más, ya que en la elaboración final del trabajo se alargaron más tiempo del previsto.

La evaluación la llevé a cabo a través de la observación, de la autoevaluación y de una rúbrica¹⁰.

Al inicio de esta intervención me he encontrado con una situación de aprendizaje desagradable en la clase de 5ºA, por lo que he tenido que gestionar el aula para atender las necesidades de un sector determinado de la clase con el que no se quería poner el resto del alumnado. Este sector es el compuesto por alumnos con conductas disruptivas que a su vez suelen no trabajar de forma individual y menos aún de forma cooperativa.

⁸ Ver anexo V

⁹ Ver anexo VI

¹⁰ Ver anexo VII

Como docente, lo primero que he hecho ha sido disolver los grupos en esta clase y crearlos yo misma, para garantizar que la interacción que va a tener lugar en el aula genere aprendizaje para todo el alumnado.

Al realizar el trabajo en grupos pequeños o parejas lo que pretendo es involucrar al alumno/a en su proceso de aprendizaje, de modo que vaya desarrollando su autonomía como aprendiente, siendo cada vez menos dependiente del docente. Responsabilizar al alumnado requiere que el profesor ceda el control al alumno/a para que sea cada vez más autónomo, ya que, solo si el alumnado reflexiona sobre su proceso, se producirá un aprendizaje realmente significativo. Esto implica que el docente facilite y promueva una reflexión constante del alumnado sobre cómo aprenden, cómo pueden aprender mejor y con qué recursos, además de ofrecer herramientas (autoevaluación, rúbrica, retroalimentación...) y oportunidades para planificar, monitorizar y evaluar su propio proceso.

Como en este trabajo vamos a comparar aspectos relacionados con la cultura de nuestro entorno con aspectos de otras culturas las cuales el alumnado no conoce con tanta profundidad. Los alumnos/as conscientes de su propia identidad y desde una actitud de apertura y respeto, se van a esforzar por conocer y comprender la otra cultura y todo ello empleando la LE, desarrollando una nueva perspectiva que les permite poner en relación lo propio y lo ajeno, promoviéndose el desarrollo de la competencia intercultural.

3.3. Evaluación de la Intervención

Para comenzar a revisar la planificación de mi intervención docente y el desarrollo de la misma, me gustaría señalar que en la segunda sesión he tenido que desviarme del plan previsto, ya que no había contado con que el alumnado iba a responder de forma tan laboriosa y creativa a la hora de realizar el trabajo final. Este despliegue de imaginación afectó al tiempo que había previsto en mi planificación para la tarea de realización final del trabajo, que era de 25 minutos. Por lo tanto, tuve que pensar en una solución eficaz, la cual derivó en una ampliación del número de sesiones, alargando mi intervención del proceso de escritura hasta 3 sesiones, pues además de

terminar los trabajos, quedaba por llevar a cabo la exposición de los mismos y la autoevaluación.

Al realizar un visionado sobre mi planificación, su puesta en práctica y el resultado final, he de decir que el aspecto más positivo y satisfactorio para mí de esta intervención docente ha sido conseguir la motivación del alumnado a través de este trabajo, al que he pretendido darle un enfoque comunicativo y funcional, estando la actividad contextualizada y siendo todos estos aspectos fundamentales para un aprendizaje significativo. Asimismo, pretendí fomentar la convivencia en el aula a través del trabajo colaborativo, despertar en el alumnado el interés por utilizar la LE y por aspectos de la cultura anglosajona.

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno/a ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983, p. 18).

Aunque en un primer momento el alumnado mostraba cierta reticencia a la realización del trabajo, e incluso decían que no eran capaces de llevarlo a cabo, poco a poco, a través del andamiaje que les fui proporcionando mediante instrucciones muy secuenciadas, ejemplos¹¹... se implicaron mucho en la realización de este trabajo, viendo la utilidad de emplear la LE para comunicarse.

A su vez, debido a la temática, el alumnado ha conocido muchos aspectos de la cultura anglosajona (qué valor artístico tiene cada uno de los lugares citados, qué se realiza en ellos...), lo que ha despertado su interés y curiosidad.

De cara a la propuesta reformulada sobre esta intervención que realizaré en el siguiente apartado, dado que el alumnado no está acostumbrado a realizar tareas que trabajen y favorezcan las destrezas de escritura, diseñaré una práctica más controlada y guiada.

¹¹ Ver Anexo VIII

Al trabajar cada grupo de forma “independiente” se daban algunos casos en los que querían expresar sus ideas de forma tan compleja que se bloqueaban y al tratarse de producciones diferentes no podía realizar las correcciones de forma oral (pues la retroalimentación y las correcciones en la mayoría de los casos no eran aplicables de unos a otros) ni corregir todo al mismo tiempo.

Considero que dada la improvisación que tuve que realizar en su momento ante este imprevisto, debería haber realizado una síntesis de aspectos mejorables y haber realizado una ronda de retroalimentación de forma grupal a toda la clase. Esto pudo haber beneficiado además al alumnado, que pudo haberse enriquecido de los aspectos más positivos y aspectos a mejorar tanto de su grupo como del de los demás.

La consecución de los objetivos que planteaba inicialmente en relación al aprendizaje que pretendía generar en mis alumnos se ha llevado a cabo de forma satisfactoria. A la hora de analizar las comparaciones que han realizado, me ha sorprendido y he evaluado positivamente la idea que han tenido muchos de comparar el metro de Londres con el de la ciudad “x”, el Big-Ben con la torre más alta de la otra ciudad, los autobuses de ambas ciudades... y no limitarse a nombrar sitios de una y otra ciudad pero sin establecer comparaciones propiamente dichas entre ambas.

Que se expresen de forma oral delante de sus compañeros/as, argumentando sus gustos y preferencias en cuanto a los lugares que aparecen en los trabajos, ha sido el objetivo más difícil de lograr con el alumnado. Bajo mi opinión, esto ocurre por lo poco desarrolladas que tiene el alumnado las destrezas de expresión e interacción oral, lo que ocasiona que comentan errores tanto de expresión como de pronunciación. El pensar que sus compañeros/as se pueden reír cuando cometen estos fallos, produce un aumento de ansiedad ante tener que hablar en LE. De este modo, vemos como se preocupan más por la forma que por el contenido.

Para evitar esto, en la propuesta de mejora considero que debo incluir actividades previas guiadas con gran cantidad de andamiaje y repetitivas, de modo que refuercen los conocimientos que ya poseen y adquieran fluidez ante la temática a tratar, lo que va a ayudar a perder ese “miedo” que tienen a la hora de enfrentarse a tareas de producciones, ya sean orales o escritas, en LE.

El andamiaje consiste en una estructura provisional aportada por el docente o los pares más capacitados, que sirve de apoyo al estudiante en la construcción de los nuevos aprendizajes y que es retirada una vez que el estudiante es capaz de funcionar de manera independiente (Delmastro, 2008, 199).

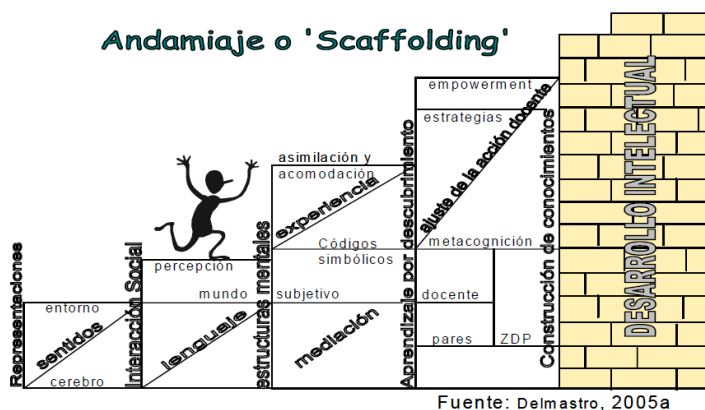
Este andamiaje se basa en la visión constructivista de Vygotsky con su concepto zona de desarrollo próximo (ZDP), que trata de la distancia de lo que el niño/a puede resolver por sí solo, y lo que podría realizar con ayuda o guía de un adulto o persona más capacitada, de esta manera se encontraría su nivel de desarrollo potencial.

En 2008, Delmastro identifica que para facilitar el andamiaje en la escritura, comenzaremos con lo conocido para llegar hasta lo desconocido, incrementando progresivamente el nivel de dificultad, aportando ejemplos y estructuras de apoyo¹² para los aprendizajes, modelar procedimientos, contextualizar los aprendizajes, promover la interacción y el descubrimiento, y aportar la retroalimentación necesaria para que el/la estudiante pueda progresar.

Para proporcionar dicho andamiaje utilizaré estrategias como: reformular preguntas si veo que no me comprenden a la hora de realizar las actividades iniciales, usar estructuras simples mediante el empleo de frases cortas y concisas.

En la figura 2, podemos ver de forma visual todo lo comentado anteriormente sobre el andamiaje.

3.3.1. Figura 2. La metáfora del Andamiaje en la Construcción del Conocimiento



¹² Ver actividad 1 de la sesión 1 dentro del desarrollo previsto

Teniendo en cuenta la autoevaluación que realicé al terminar la intervención, vuelvo a recalcar que tendría que mejorar mis estrategias para establecer y mantener el control del grupo clase (entre ellas cabe destacar, como mencionaba anteriormente, una práctica más guiada, con más cantidad de retroalimentación, distribución de los grupos...).

También considero que debería haber sido más concreta y precisa a la hora de explicitar los contenidos y objetivos en la planificación de la intervención, pues algunos aspectos han quedado un poco abstractos y no he conseguido plasmar toda la intencionalidad que tenía en ellos.

Asimismo, la cantidad de competencias básicas que propuse que iba a trabajar en mi intervención, realmente no se llevaban a la práctica, por tanto no se contemplan que estén en mi propuesta de mejora.

4. PROPUESTA REFORMULADA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Tras haber realizado un análisis exhaustivo de mi intervención docente, apoyándome en fuentes bibliográficas que la fundamenten y extrayendo aquellos aspectos que necesitan ser mejorados, en este cuarto bloque me dispongo a realizar una nueva intervención que tome como base la anteriormente planteada.

La planificación de esta intervención va a ser mucho más pormenorizada que la anterior, quedando secuenciados cada uno de los pasos que se van a llevar a cabo para realizar las actividades y tareas en cada una de las sesiones. Así como, los procedimientos y materiales de evaluación que se utilizarán para evaluar el aprendizaje del alumnado y de la intervención en su totalidad.

4.1. Contexto en el que se desarrolla la Intervención

En esta intervención reformulada a partir de la intervención didáctica desarrollada en el Prácticum III.2 (ver sección 3, apartado 3.1.) las características más destacadas de la situación de enseñanza-aprendizaje, así como la información sobre el alumnado a quien va dirigida la intervención van a ser las mismas.

4.2. Fundamentos de la Intervención docente

En esta intervención reformulada a partir de la intervención didáctica desarrollada en el Prácticum III.2 (ver sección 3, apartado 3.1.) se mantienen la misma fundamentación teórica y metodológica.

4.2.1. Nexos entre la intervención docente y el contexto curricular

Además de los objetivos establecidos en el R.D. de enseñanzas mínimas y reflejados en el apartado 3.1. Fundamentación de la intervención, es relevante destacar los siguientes aspectos curriculares.

En el Diseño Curricular Base del área de Lenguas Extranjeras vemos que la competencia comunicativa debe contemplarse en sus dos aspectos, oral y escrito. Centrándonos en la comunicación escrita, que es la que me compete en función del tópico que he escogido para mi intervención, hay que señalar que el que escribe (en este caso el alumnado de quinto) tiene que anticipar las reacciones del lector, decidir qué información le va a interesar y en qué forma la va a transmitir. El texto escrito, como producto, adquiere así una gran importancia, tiene una proyección hacia el futuro y exige una mayor corrección.

Ser capaz de utilizar una lengua extranjera para entender textos orales y escritos incrementa la confianza del alumno/a en sí mismo y en sus posibilidades para superar obstáculos y sacar el máximo partido de sus conocimientos. En otros términos, le ayuda a desarrollar sus estrategias personales de comunicación y a formarse una imagen ajustada y equilibrada de sí mismo. Todo ello sin contar con la ampliación considerable del horizonte intelectual que supone el hecho de acceder a las aportaciones culturales que vehicula la lengua extranjera.

Al concluir esta intervención pretendo que el alumnado sea capaz de:

Producir breves textos escritos (indicando los lugares que hay y no hay en Londres y en la otra ciudad escogida) respetando los rasgos formales básicos del código escrito (presentación, puntuación, uso de mayúsculas, etc.) así como utilizar la lengua escrita como apoyo para fijar o transferir una información oral o gráfica (ya que entre el texto y las imágenes adjuntas debe haber coherencia).

Viendo la Orden de 10 de Agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, se apoya esa concepción que comentaba anteriormente que tuve en mis prácticas en la que la escritura es la destreza que con menor frecuencia se pone en práctica en el uso natural del lenguaje, aunque admita un tratamiento simultáneo en relación con las otras destrezas.

Siguiendo las indicaciones metodológicas propuestas en dicha Orden, este trabajo colaborativo va a estar orientado a que el alumnado adquiera un nivel adecuado de expresión escrita:

- Como forma de relacionarnos y entendernos con los demás.

- Con una intención y una finalidad (contrastar los lugares de ambas ciudades).
- Para utilizar otras lenguas (LE, Inglés) y acceder a otras culturas (anglosajona).

4.3. Objetivos de aprendizaje

4.3.1. Objetivos de aprendizaje

Con esta intervención el alumnado será capaz de:

1. Comparar por escrito los lugares de dos ciudades, para ver cuáles hay en un sitio y sin embargo en el otro no y cuáles nos encontramos en ambas.
2. Utilizar los medios que tenga a su alcance, incluidas las nuevas tecnologías, para obtener información para la realización del trabajo.
3. Describir su lugar favorito de Londres o de la otra ciudad escogida por ellos/ellas.
4. Presentar de forma oral su trabajo ante la clase.

4.4. Competencias Básicas que se trabajan

- *Competencia en comunicación lingüística*: el alumnado tiene que usar el lenguaje de forma escrita para comparar Londres con la otra ciudad en cuestión, utilizando el vocabulario y las estructuras dadas e incorporando nuevas ideas y nuevas formas lingüísticas para expresar esas ideas. También van a desarrollar esta competencia al dialogar con sus compañeros/as, al tener en cuenta opiniones distintas a la propia y al exponer de forma oral sus trabajos a los demás.

- *Competencia cultural y artística*: se desarrolla esta competencia ya que se tratan lugares y manifestaciones artísticas pertenecientes a la cultura anglosajona y a la de la otra ciudad, utilizando la LE como fuente de acceso a esta información. Asimismo, ponen en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos (al elaborar los trabajos finales).

- *Competencia para aprender a aprender*: considero muy importante que el alumnado reflexione sobre su propio aprendizaje para que sea capaz de buscar estrategias que mejoren su aprendizaje. A través de la herramienta de autoevaluación va

a conocer las propias potencialidades y carencias, para sacar provecho de las primeras y motivarse a superar las segundas.

4.5. Contenidos de aprendizaje

4.5.1. Contenidos del Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar

- Escucha y comprensión de mensajes orales: durante las exposiciones de los trabajos de los compañeros/as.
- Producir textos orales para describir sus trabajos a los compañeros/as y hacer referencia a los lugares que aparecen en él y que más ha llamado su atención.

4.5.2. Contenidos del Bloque 2. Leer y escribir

- Lectura y comprensión de diferentes textos, en soporte papel (revistas, texto del libro, folletos de agencias de viajes...) y digital (artículos encontrados en periódicos digitales, portales web...), adaptados a la competencia lingüística del alumnado, para utilizar información específica sobre los lugares que hay en cada una de las dos ciudades escogidas, así como sus características principales, en el desarrollo de la tarea de comparación de las dos ciudades.
- Escritura de textos propios para aprender y para informarse acerca de los lugares que podemos encontrar en cada una de las dos ciudades y/o los que se encuentran en una de las dos y por el contrario no hay en la otra ciudad.
- Composición de textos propios ricos en léxico (vocabulario sobre lugares, colores, formas, tamaños, cantidades...) y estructuras (principalmente decir que lugares hay y no hay en tiempo presente utilizando *there is/are...*, *there isn't/aren't...*), para transmitir información, con diversas intenciones comunicativas (destacando principalmente informar sobre las ciudades y argumentar cuál es su lugar favorito de las mismas).
- Interés por el cuidado y la presentación final de los trabajos escritos.
- Valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse y para aprender.

4.5.3. Contenidos del Bloque 3. Contenido de la lengua

- Conocimientos lingüísticos:
 - Reconocimiento del uso y funcionalidad de algunas formas y estructuras básicas propias de la lengua extranjera (*there is/are...*, *there isn't/ aren't...*) previamente utilizadas en clase.
 - Utilización de las estrategias básicas de la producción de textos a partir de modelos: elección del destinatario (el resto de compañeros, tanto del aula como de otras clases y yo), el propósito (objetivos de aprendizaje para el alumnado), planificación (deben realizar unas tareas previas, durante y posteriores a la realización del trabajo en sí, dicho a groso modo, deben realizar la redacción del borrador, la revisión del texto y la versión final).
 - Utilización de la comparación entre ciudades, así como expresión de gustos y preferencias a la hora de escoger la ciudad a comparar con Londres y los lugares preferidos de cada una de estas ciudades.
- Reflexión sobre el aprendizaje:
 - Reflexión sobre el propio aprendizaje, organización del trabajo, aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje, autocorrección y autoevaluación.

4.5.4. Contenidos del Bloque 4. Aspectos socio-culturales y conciencia intercultural

- Valoración de la lengua extranjera como posibilidad de acceso a informaciones nuevas y como instrumento para conocer culturas y modos de vivir diferentes y enriquecedores. Se pone de manifiesto cuando, apoyándose en soportes visuales, comentan a sus compañeros/as durante la exposición diferencias que han encontrado entre ambas ciudades, por ejemplo, los autobuses en Londres son rojos, mientras que en Vélez-Málaga son grises.

4.6. Procedimientos de evaluación de la experiencia previstos

4.6.1. Procedimientos previstos de evaluación del aprendizaje de los alumnos/as

- Autoevaluación: voy a utilizar esta herramienta al final de la intervención para que el alumnado evalúe su propio proceso de aprendizaje y a su vez me proporcione ideas que me ayuden a mejorar aquellos aspectos que fueran necesarios. (*Ver anexo 2*)
- Observación: con la utilización de esta herramienta podré tener en cuenta el grado de participación de cada alumno/a durante la actividad, la motivación mostrada hacia la misma, etc.¹³
- Rúbrica¹⁴: voy a utilizar esta rúbrica para evaluar, la tarea sobre expresión escrita y de esta forma comprobar cuál ha sido finalmente el aprendizaje del alumnado y si ha alcanzado los objetivos de aprendizaje propuestos para la intervención (mirar epígrafe 4.3.).
- Rúbrica para el alumnado¹⁵: el alumnado por grupos de trabajo va a utilizar esta rúbrica para evaluar los trabajos de los compañeros, proporcionándoles comentarios tanto de aquellos aspectos que más le han gustado, como de aquellos aspectos mejorables.

4.6.2. Procedimientos previstos de evaluación del aprendizaje de la intervención docente

La evaluación la llevaré a cabo utilizando la tabla de autoevaluación y haciendo una reflexión sobre la intervención, apoyándome en las notas que voy a ir recogiendo sobre el desarrollo de las sesiones en mi diario, en el cual no sólo plasmaré observaciones sino que me auto-cuestionaré aspectos como:

- ¿Qué estoy haciendo como docente?
- ¿Debería plantear las sesiones de otro modo?

¹³ Ver Anexo IX

¹⁴ Ver Anexo VII

¹⁵ Ver Anexo X

- ¿El alumnado ha contribuido activamente durante la sesión?
- ¿Qué sesión/parte de la sección ha resultado más/menos próspera?
- ¿Qué cambios debería llevar a cabo en mi práctica docente?

Así mismo, tendré en cuenta las herramientas de evaluación del aprendizaje de los alumnos/as comentadas anteriormente.

4.7. Desarrollo previsto

En este subapartado se plasma con detenimiento y detalle la planificación sobre cómo se va a desarrollar la intervención a través de tres sesiones. Además de utilizarla como referencia a la hora de llevarla a la práctica, esta planificación de mis ideas sirve para, una vez impartida la intervención, pueda reflexionar sobre qué cambios he introducido sobre el desarrollo previsto, qué lo ha provocado, etc. Para que resulte más sencillo el visionado de esta planificación, he elaborado tres tablas, con información relacionada con cada una de las tres sesiones.

4.7.1. Tablas del desarrollo previsto para las sesiones

Sesión	Actividad	Temporalización	Modalidad de agrupamiento	Material	Procedimientos (estrategias y técnicas) de aprendizaje utilizados por los alumnos
1	Repasar el vocabulario y las estructuras más significativas (<i>Pre-writing</i>)	15'	Gran Grupo	Pizarra Digital	Asociar las imágenes con información oral Observar y prestar atención
<p align="center">Actuación didáctica de la docente:</p> <p>Mediante la utilización de imágenes en las que vengan representados diferentes lugares de una ciudad, la docente preguntará si hay "x" sitios.</p> <p align="center">E.g.: Are there two schools?</p> <p>A lo que el alumnado responderá: Yes, there are/ No, there aren't</p> <p>A continuación, se les pedirá a los alumnos/as que observen una de las imágenes durante 1 minuto. Luego se quitará y cada alumno/a tendrá que decir algún lugar que recuerde que hay o que no hay en la imagen. El resto de la clase ayudará a verificar o no la respuesta, es decir, dirán si es cierto que ese lugar que dicen está o no está en la imagen.</p> <p>Finalmente, al azar los alumnos/as dirán cuál es su lugar favorito de la imagen y qué pueden hacer allí.</p> <p align="center">Empezaría dándoles un ejemplo:</p> <p align="center"><i>There is a park. I like parks because I can play football in the park.</i></p> <p align="center">El papel de la docente será de líder-guía</p> <p>Se están trabajando procesos cognitivos de orden inferior, principalmente la categoría recordar.</p>					
1	Realizar el borrador de la comparación de los lugares que hay/no hay en Londres con los lugares que hay/no hay en la otra ciudad	35'	Parejas o Grupos de 3/4	Libreta	Usar el diccionario si ningún componente de la pareja o del grupo sabe cómo expresar alguna idea Interactuar con otros compañeros Utilizar el esquema con los lugares que previamente han seleccionado que desean incluir en el trabajo
<p align="center">Actuación didáctica de la docente:</p> <p>El alumnado ya dispone de información sobre ambas ciudades pues en días anteriores se les indicó que debían ir recopilando dicha información.</p> <p>Los integrantes que forman cada equipo de trabajo los ha agrupado la docente, de forma que sean grupos de habilidades mixtas.</p> <p>Se les da la pauta de que en cada trabajo debe evidenciarse una comparación entre los lugares de Londres y los de la ciudad que hayan escogido.</p> <p>Por ejemplo: las cabinas telefónicas de ambas ciudades, los medios de transporte, el ayuntamiento, etc.</p> <p align="center">El papel de la profesora será de observadora y asesora.</p> <p>Se están trabajando procesos cognitivos de orden superior, principalmente la categoría analizar, al comparar aspectos culturales de ambas ciudades.</p>					

Sesión	Actividad	Temporalización	Modalidad de agrupamiento	Material	Procedimientos (estrategias y técnicas) de aprendizaje utilizados por los alumnos
2	Revisar y corregir	15'	Parejas o Grupo de 3/4	Libreta	Procesar adecuadamente las correcciones y el <i>feedback</i> que se les proporciona Proporcionar <i>feedback</i> de calidad a sus compañeros/as
Actuación didáctica de la docente:					
<p>Los alumnos/as se intercambiarán los borradores y utilizando las rúbricas para el alumnado, se corregirán dichos borradores unos a otros proporcionando además retroalimentación con los comentarios.</p> <p>La docente a su vez, corregirá los borradores que acaban de realizar, proporcionándoles <i>retroalimentación</i> sobre aquellos aspectos que deben mejorar.</p> <p>El papel de la profesora será de correctora, a la vez que evaluará el aprendizaje.</p> <p>Se están trabajando procesos cognitivos de orden superior, principalmente la categoría evaluar, al revisar los borradores de los compañeros/as y criticar aquellos aspectos positivos y aquellos que deben mejorar, comparándolos mediante la rúbrica lo que les servirá para afianzar su propio trabajo al compararlo con el de otros.</p>					
2	Trabajo final ¹⁶	35'	Parejas o Grupos de 3/4	Dibujos Fotos Folios Cartulinas Etc.	Adjuntar imágenes al texto para hacerlo más creativo y llamativo Participar de forma activa durante la elaboración final de este trabajo
Actuación didáctica de la docente:					
<p>El requisito fundamental en esta fase será que los que están agrupados por parejas deberán realizar el trabajo en folios de formato Din-A4. Por el contrario, los que están en grupos realizarán el trabajo en cartulinas.</p> <p>El alumnado plasmará de la forma más original y creativa posible los textos que han elaborado previamente comparando los lugares que hay y que no hay en ambas ciudades, acompañándolos de imágenes o dibujos.</p> <p style="text-align: center;">Las indicaciones de la docente serán:</p> <p style="text-align: center;">Look at me! Please!</p> <p style="text-align: center;">Now it's time to display your imagination!</p> <p style="text-align: center;">You have to use your drafts and you have to join the information with the images in the most creative way that you can imagine.</p> <p style="text-align: center;">The final writing must be shown in the sheets/cardboard So, are you ready?</p> <p style="text-align: center;">Let's go!</p> <p>Se están trabajando procesos cognitivos de orden superior, principalmente la categoría crear, al diseñar sus propias formas de combinar la información de ambas culturas.</p> <p>La profesora adoptará el rol de monitora y observadora.</p>					

¹⁶ Ver Anexo V

Sesión	Actividad	Temporalización	Modalidad de agrupamiento	Material	Procedimientos (estrategias y técnicas) de aprendizaje utilizados por los alumnos
3	Repasar entre todos de forma oral el contenido de los trabajos	10'	Grupo clase	Pizarra digital Trabajos	Asociar las imágenes con información oral Observar y prestar atención
Actuación didáctica de la docente:					
<p>En esta primera parte de la sesión, realizaremos actividades como las mencionadas en la primera parte de la sesión 1, para que el alumnado pierda ese "miedo" inicial a expresarse oralmente en inglés.</p> <p>En esta ocasión se va a poner mucho énfasis en la actividad de escoger su lugar favorito y decir por qué, ya que va a ser lo que se les va a pedir a la hora de exponer. Siempre se empezará dándoles ejemplos:</p> <p style="text-align: center;"><i>There is a swimming pool. I like swimming pool because I love swimming.</i></p> <p style="text-align: center;">El papel de la profesora será de líder-guía</p> <p style="text-align: center;">Se están trabajando procesos cognitivos de orden inferior, principalmente la categoría recordar.</p>					
3	Exposición de los trabajos	35'	Grupo clase	Trabajos	Observar y prestar atención a las exposiciones de sus compañeros Expresar de forma oral lo que tienen por escrito de forma clara e intentando mirar a los demás y no sólo al trabajo
Actuación didáctica de la docente:					
<p>Cada niño/a tendrá que prestar atención a las exposiciones de sus compañeros/as, pues deberá rellenar la tabla-resumen¹⁷, en la que deben escoger de cada exposición 1 lugar de los que han dicho los miembros del grupo que exponen que le haya gustado y decir el por qué que han dado.</p> <p>Durante la realización de esta actividad la profesora adoptará el rol de observadora y guía mientras que el alumnado explica a los demás por qué han elegido esa ciudad, cuál es su lugar favorito, cómo han realizado la composición...</p>					
3	Autoevaluación	5'	Individual	Hoja de auto-evaluación	Reflexionar sobre su propio aprendizaje
Actuación de la docente:					
En esta última fase la profesora adoptará el rol de observadora.					

¹⁷ Ver Anexo XI

5. CONCLUSIONES

Durante mi TFG he decidido centrarme en la destreza escrita, ya que es clave a la hora de dotar al lenguaje de poder comunicativo y sin embargo, es de las menos trabajadas en el colegio y a la que menos partido se le saca. A través de mi intervención le he querido otorgar a este tópico un carácter significativo y funcional para el día a día del alumnado.

Destacando asimismo entre otros aspectos los elementos que me han ayudado a realizar de forma más sencilla la evaluación de mi intervención, he de decir que la autoevaluación del alumnado me ha permitido ver la reflexión que han hecho del proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que ha sido para mí una herramienta más a la hora de analizar si he conseguido o no la realización de mis objetivos. Con esto, veo la importancia de que el docente analice los datos aportados por todos los miembros que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, para el cambio y la mejora del proceso educativo. De este modo se está poniendo en práctica un modelo de enseñanza bidireccional en el que no es el alumnado el único que aprende del docente, sino que a través de estos intercambios el docente también aprende del alumnado, se enriquece y mejora, tanto personalmente como profesionalmente.

Como decía Paulo Freire: *“Enseñar no es transferir conocimiento, es crear la posibilidad de producirlo”*. Por ello, considero que es fundamental otorgar a nuestras tareas de escritura un marcado carácter funcional y comunicativo, estando en todo momento enmarcadas en un contexto cercano y significativo para el alumnado. Para poder llevar esto a cabo es fundamental conocer a nuestros alumnos/as, así como sus gustos y preferencias, para posteriormente, apoyados en el marco curricular, poder proponer actividades que les motiven y les impulsen a producir sus propios conocimientos.

El realizar el borrador antes del trabajo final, ha permitido producir trabajos de mayor calidad, a la vez que han aprendido de los puntos fuertes y las debilidades de los trabajos del resto de compañeros y compañeras.

Para la realización de futuras tareas de producción escrita, considero que es importante el uso de las TIC en la exploración de la habilidad de la escritura, ya que permitirá al niño/a producir tareas bien presentadas y sin errores, ya sea una simple frase o fragmento de texto para acompañar una ilustración. El uso del correo electrónico para comunicarse con sus iguales que se encuentren en otros lugares a través de la LE facilita la inclusión de la escritura como un método para establecer una comunicación real. Pero sin olvidar en ningún momento que la tecnología no puede cambiar la forma en que aprendemos una LE, sino que sólo puede proporcionar asistencia para el proceso de aprendizaje de idiomas (Kolner, 2008).

El realizar distintos tipos de agrupamientos, me ha permitido comprobar que cuanto menor ha sido el número de integrantes, mayor ha sido el desarrollo de la competencia comunicativa tanto de forma oral como escrita, lo que se ha visto reflejado en los trabajos finales y en las exposiciones, pues les resultaba más sencillo participar y ponerse de acuerdo a la hora de tomar decisiones.

Este trabajo me ha servido para echar una mirada a atrás y ver cómo he ido evolucionando desde mis primeras prácticas hasta la actualidad. He comprobado que inicialmente no realizaba ningún tipo de reflexión, realizando únicamente descripciones bastante generales acompañadas de sensaciones y/o sentimientos al percibir dichas observaciones. Progresivamente este aspecto ha ido evolucionando, siendo en el Prácticum III.2 donde ha mejorado considerablemente mi capacidad reflexiva, comprendiendo realmente en qué consiste (es un proceso en el que a través de nuestra propia experiencia, deliberamos sobre problemas o aspectos del aula que susciten en nosotros/as inquietudes, generando hipótesis que nos permitan abordar y/o solucionar el porqué de dichos aspectos) y descubriendo la importancia que tiene reflexionar sobre mi propio proceso de aprendizaje para mi desarrollo profesional como docente, ya que de este modo seré más consciente de la eficacia o no de las estrategias de enseñanza puestas en práctica durante mi intervención, de los aspectos que debo mejorar, etc.

Para mejorar, me ha ayudado mucho el haber recibido en estas últimas prácticas un seguimiento más individualizado, en el que se me ha proporcionado retroalimentación, haciéndome consciente de aspectos mejorables. En las tres prácticas anteriores, simplemente he realizado mi trabajo final por el que he obtenido una

calificación y ningún comentario al respecto. Soy consciente de que mi proceso de formación no termina aquí, pues tengo que seguir mejorando en muchos aspectos. Como por ejemplo, debo profundizar más en la búsqueda de estrategias para un adecuado manejo del aula, destacando en este punto la forma de agrupar al alumnado a la hora de realizar tareas.

Viendo cómo se trabaja en el contexto de aula la destreza de expresión escrita, considero que debería profundizarse en la investigación sobre en qué consiste realmente un proceso de escritura comunicativo. Esto podríamos llevarlo a cabo a través de una investigación acción, es decir, una investigación de aula por la cual docentes que están iniciando su profesión, buscan aumentar la comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje, para lograr un cambio beneficioso en las prácticas de aula (Gregory, 1988; Kemis and Taggart 1988). Esta reflexión sobre la práctica docente relacionada con la destreza escrita, se llevaría a cabo a través de un ciclo reflexivo, en el que se distingue: una planificación, en la que se escoge sobre qué aspecto relacionado con el proceso de escritura vamos a profundizar, ver qué teorías sustentan dicho aspecto y que materiales necesito para llevarlo a cabo, cómo se va a producir la gestión del aula, etc.; una actuación, en la que probamos diferentes opciones para ver si funcionan o no y se hacen sondeos y preguntas al alumnado para ver cómo ven ellos/as la situación; una observación, mediante la cual analizaremos diarios, escribiremos pequeños artículos para mandar a revistas y compartir esta experiencia con los demás y compartiremos también los resultados con el resto de compañeros y compañeras del centro, y finalmente, una reflexión, a través de la cual se evalúa cómo ha funcionado la investigación y puede dar cabida a volver a plantear el problema y si se plantean nuevas preguntas volver a iniciar nuevas investigaciones.

Como docente, la realización de este trabajo me ha ayudado a mejorar y ampliar mis referentes bibliográficos a la hora de apoyar en ellos mis ideas. Esta competencia de búsqueda y tratamiento de la información no me han impulsado a trabajarla y desarrollarla en ninguna otra asignatura del Grado.

Para años venideros, propongo que a cada alumno/a se le debería asignar un tutor académico desde el primer Prácticum y que ese mismo tutor llevara su

seguimiento hasta el final del Grado (incluido del TFG). Siendo la reflexión el centro y el aspecto más importante durante todo el proceso.

Entender desde el lenguaje el mundo en el que vivimos es la antesala de una mirada crítica sobre la realidad. Escribir de una manera coherente y apropiada es esencial en esta sociedad de la información porque debajo de toda la chatarra electrónica e informática hay personas usan las palabras en sus intercambios, en sus conflictos, en la expresión de sus sentimientos, ideas y fantasías, en la comunicación humana en definitiva. Y también en la sociedad de la información se valora el poder de la palabra (Lomas, s.f.).

Por ello, debemos promover el interés en nuestro alumnado por el desarrollo de la destreza escrita, pues no hay arma más poderosa que ser competente comunicativamente.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alart, N. (2010). Una mirada a la educación desde las competencias básicas y las inteligencias múltiples. *Aula de Innovación educativa*, 188, 61-65. Recuperado de <http://aula.grao.com/revistas/aula/188-competencia-en-comunicacion-linguistica/una-mirada-a-la-educacion-desde-las-competencias-basicas-y-las-inteligencias-multiples>
- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. In J. C. Richards and D. Nunan (Eds.) *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barrios, E. (2002). Propuestas de aplicación de la teoría de las Inteligencias Múltiples a la Enseñanza de una Lengua Extranjera. *In the English Classroom*. Málaga: Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.
- BOE (2006). REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE 293 (8 diciembre 2006): 18956-18957.
- BOJA (2017). Orden de 10 de Agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Junta de Andalucía: Consejería de Educación
- Canga, A. (2012). El método de la respuesta física (TPR) como recurso didáctico para el aprendizaje del inglés en educación infantil. *Revista Iberoamericana de*

Educación, 60, 1-10. Recuperado de

<http://www.rieoei.org/deloslectores/5250Canga.pdf>

Carretero, A. (2011). La interculturalidad en el área de lenguas extranjeras: una oportunidad para el desarrollo cognitivo de orden superior, la comprensión del otro y la resolución de conflictos. *Actas de II Congreso Nacional sobre Convivencia y Resolución de Conflictos en Contextos Socioeducativos*. Málaga: Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación.

Casteel, C. J. & Ballantyne, K. G. (2010). Professional development in action: Improving teaching for English learners. *National Clearinghouse for English Language Acquisition & Language Instruction Educational Program*. George Washington University, Graduate School of Education and Human Development, 2121 K Street NW Suite 260, Washington, DC 20037. Recuperado en <http://search.proquest.com/docview/822508264?accountid=14568>

D'Angelo, E. (1997). La asamblea en Educación Infantil: su relación con el aprendizaje y con la construcción de la autonomía. *Investigación en la escuela*, 33, 79-88. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/index.php/revista-investigacion-en-la-escuela?pid=186&sid=746:la_verdadera_reforma_empieza_a_los_tres_aos

De Larios, J.R, Manchón Ruiz, R & Murphy L. (2007). Componentes básicos y evolutivos del proceso de formulación en la escritura de textos en lengua materna y en lengua inglesa. *RESLA*, (20), 159-183.

- Fleta Guillén, M. T. (2006). Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela. *Encuentro*, 16, 51-62. Recuperado de <http://www.encuentrojournal.org/textcit.php?textdisplay=379>
- Fontana, D. (1994). *Classroom behavior*. Leicester: British psychological society.
- Harrington, D. (2001). Content of the modern languages curriculum. *Modern languages in Primary Schools* (19-34). Recuperado de <http://www.ncca.ie/uploadedfiles/publications/modlang%20guidelines.pdf>
- Harmer, J. (2008). Describing Teachers. *The practice of English Language Teaching* (56-67). Pearson Longman.
- Harmer, J. (2012). *Essential Teacher Knowledge: Core Concepts in English Language Teaching*. Pearson Longman.
- Kolner, E. (2008). So, Am I Now a Language Teacher? *Becoming a language teacher*. Boston: Pearson.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Leinhardt, G. (1987). Introduction and integration of classroom routines by expert teachers. *Curriculum Inquiry*, 17(2), 135-176. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/63279882?accountid=14568>

- Moreno, F. (Dir.). (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf
- O' Leary, M. (2014). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Paul, D. (2003). *Teaching English to Children in Asia*. Asia: Logman Asia ELT.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Reid, J. M. (1995). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. U.S.A: Heinle & Heinle Publishers.
- Reeves, A. (2011). Appendix A. The Revised Bloom's Taxonomy. *Where great teaching begins: Planning for Student Thinking and Learning*, 201-203. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Richards, J.C. & Lockhart, C. (1994). Approaches to classroom investigation in teaching. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms* (6-28). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, C. (1958). Personal Thoughts on Teaching and Learning. *College Teaching*, 6 (1), 4-5. doi: 10.1080/00193089.1958.10533989
- Rogers, B. (2002). *Classroom behaviour: a practical guide to effective teaching, behaviour management and colleague support*. London: Paul Chapman Publishing.

Theisen, J. (2002). Differentiated Instruction in the Foreign Language Classroom:

Meeting the Diverse Needs of All Learners. *Communiqué*, (6). Loveland, CO.

Tomlinson, C.A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*.

Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.

Vilar, E. (2000). Roles of teachers. A case study based on: Diary of a language teacher

(JOACHIM APPEL 1995). Actas de las Jornades de Foment de la Investigació,

Valencia: Universitat Jaume I, España. Recuperado en

http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79891/Forum_2001_8.pdf?sequence=1

Wiggins, G. (1987). Seven Keys to Effective Feedback. *Educational Leadership*, 70(1),

10-16. Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/educational->

[leadership/sept12/vol70/num01/Seven-Keys-to-Effective-Feedback.aspx](http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept12/vol70/num01/Seven-Keys-to-Effective-Feedback.aspx)

Anexo I

Durante el Prácticum II, he podido observar como la asamblea se realiza siempre durante la primera media hora de clase de cada día. En ellas siempre seguimos la rutina que voy a describir a continuación, además de decir que se va a trabajar a lo largo del día.

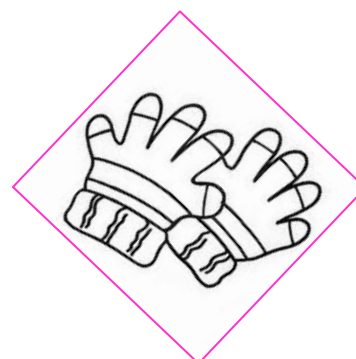
Canción de bienvenida en Inglés, la cual iba acompañada de gestos, lo que permite al alumnado con N.E.E. presente en el aula (Autista y Asperger) seguir más fácilmente la canción:

<http://supersimplelearning.com/songs/original-series/two/hello/>

Hello! [Wave your right hand.]
 Hello! [Wave your left hand.]
 Hello, how are you? [Wave your right hand]
 (Repeat)
 I'm good! [One thumb up!]
 I'm great! [Two thumbs up!]
 I'm wonderful! [Make a circle with your arms in the air]
 (Repeat)
 Hello!
 Hello!
 Hello, how are you?
 (Repeat)
 I'm tired. [Slouch your shoulders and sigh.]
 I'm hungry. [Rub your tummy.]
 I'm not so good. [Move your right hand saying no and cross your arm]
 (Repeat)
 Hello!
 Hello!
 Hello, how are you?

A continuación, preguntamos en que estación estamos y cantamos, también en inglés, acompañada de imágenes la canción del invierno.

Winter, winter is very cool
 I'm frozen, blue is my nose
 I don't want to cough and cough
 I will wear my scarf and gloves



Posteriormente, pasamos a preguntar qué día es y decimos los días de la semana a ritmo de canción. Recordamos los meses del año, empezando por septiembre y acabando por el mes actual.



Para preguntar el tiempo atmosférico al igual que el resto de partes de la asamblea se hace en inglés: *“Look outside! What’s the weather today?”* *“It’s sunny/cloudy/rainy”* y ponemos en el dibujo del tiempo la situación meteorológica correspondiente.



Si ese día va a tener lugar la celebración de alguna efeméride (Carnaval, Halloween, Día de Andalucía...) es comentada durante la asamblea.




Anexo II

La actividad sobre la que he realizado esta investigación, ha sido la realización de un final, por parte del alumnado, para el cuento que leímos durante mi intervención de *Reading*. Tras realizar un primer borrador, a una línea, como ya comenté anteriormente, le he proporcionado retroalimentación y a la otra no. Para comparar el resultado final utilicé los siguientes instrumentos de recogida de información:

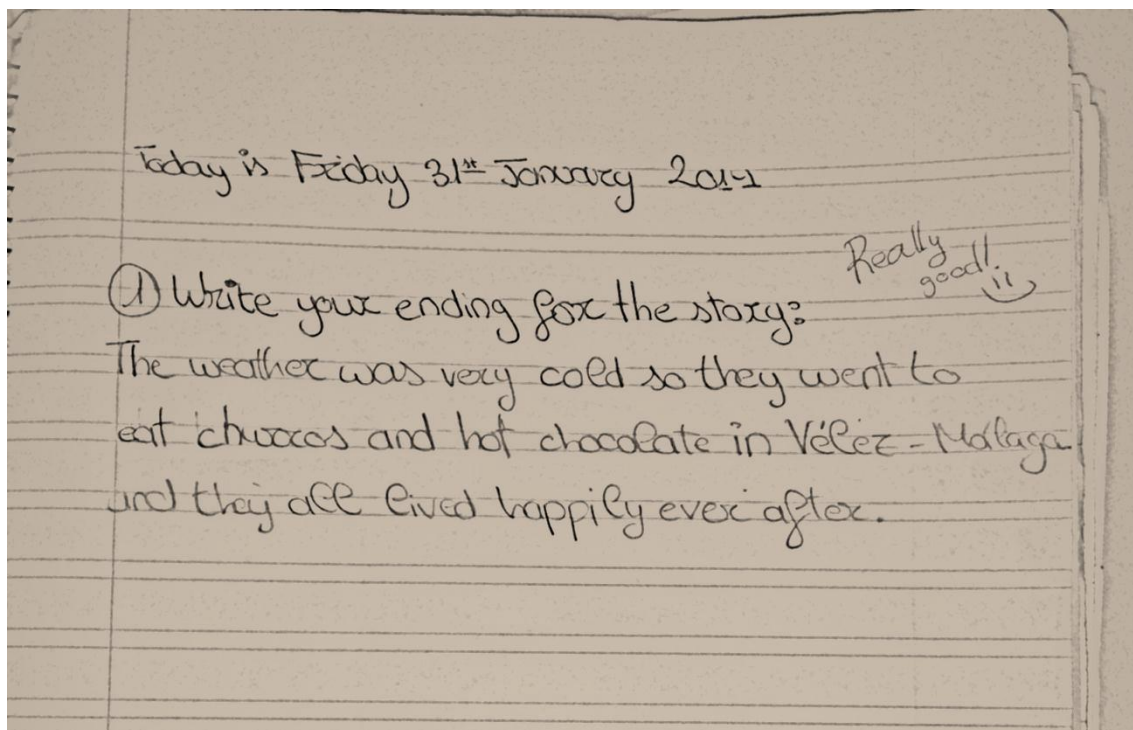
- Lista de cotejo

INDICADORES	SI	NO
Identifican claramente el tema de la redacción		
Utiliza las pautas dada al inicio de la actividad		
El texto está estructurado y cohesionado		
El clima de clase promueve el uso y la adquisición de LE		
El alumnado muestra motivación por mejorar su trabajo		
El alumnado manifiesta que encuentra utilidad a la realización de la actividad		
El alumnado tiene iniciativa ante las correcciones que se le plantean		

- Autoevaluación

Can you...			
identify what is wrong?			
correct the mistakes?			
write an ending to the story?			
use the characters and structures given in the instructions?			

- Un ejemplo de tarea final:



Anexo III

FIGURE 3.1 Best-Practice Teaching Linked with Differentiation	
Best Practice (Brandt, 1998): People learn best under these conditions:	Differentiation: We need to attend to student differences because...
1. What they learn is personally meaningful.	Because students have different backgrounds and interest, there's no guarantee that they'll all find the same things personally meaningful.
2. What they learn is challenging, and they accept the challenge.	Because students learn at different rates, a pace, text, or task that challenges some students will frustrate or bore others.
3. What they learn is appropriate to their developmental level.	At any time some students will think more concretely and some more abstractly, some more dependently and others more independently.
4. They can learn in their own way, have choices, and feel in control.	It's a sure bet students won't all opt to learn in the same way, make the same choices, or feel in control with the same parameters.
5. They use what they know to construct new knowledge.	Because they don't all know the same things at the same degree of competency, students will construct knowledge differently.
6. They have opportunities for social interaction.	Students will vary in the amount of collaboration they need and the sorts of peers with whom they work best.
7. They get helpful feedback.	What is helpful feedback for one student may not be for another.
8. They acquire and use strategies.	Each student needs to acquire strategies new to that student and use them in ways that are personally helpful.
9. They experience a positive emotional climate.	Classrooms that are quite positive for some students are distinctly not so for others.
10. The environment supports the intended learning.	Students will need varied scaffolding to achieve both common and personal goals.
<p><i>Note: "Best Practice" column adapted from Brandt, R. (1998). Powerful learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.</i></p>	

Anexo IV

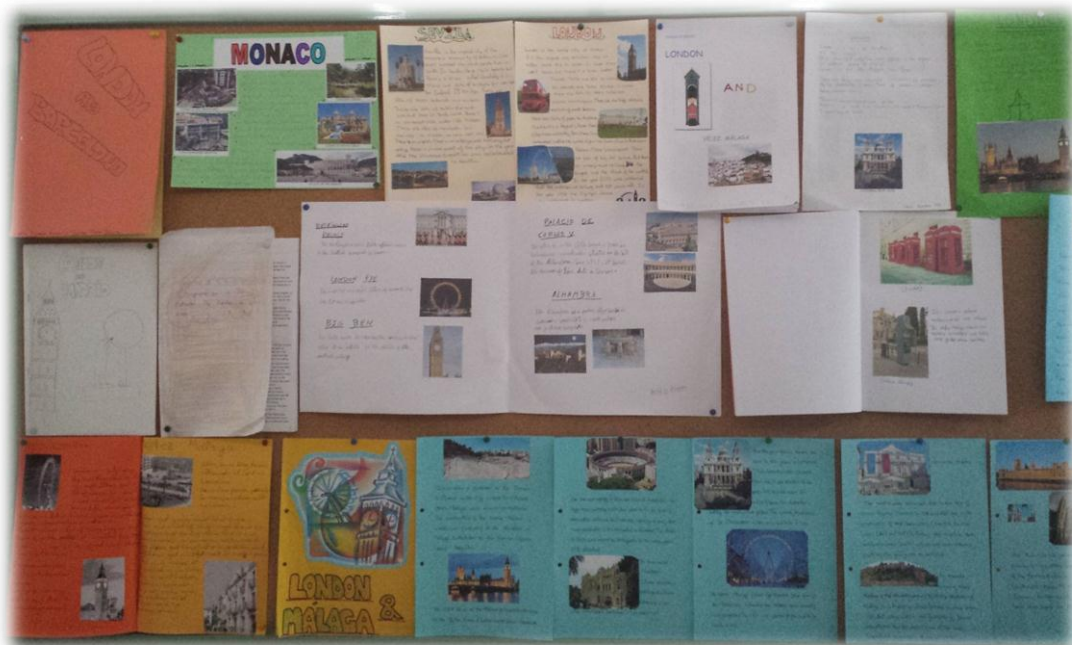
Sesión	Actividad	Temporalización	Modalidad de agrupamiento	Material	Procedimientos (estrategias y técnicas) de aprendizaje utilizados por los alumnos
1	Repasar el vocabulario y las estructuras más significativas (<i>Pre-writing</i>)	10'	Grupo	Pizarra Digital	Asociar las imágenes con información oral Observar y prestar atención
<p>Actuación docente:</p> <p>Mediante la utilización de imágenes en las que vengan representados diferentes lugares de una ciudad el docente (en este caso yo) preguntará si hay "x" sitios.</p> <p>Ej.: <i>Are there two schools?</i></p> <p>A lo que el alumnado responderá:</p> <p><i>Yes, there are/ No, there aren't</i></p> <p>A continuación, se les pedirá que observen la imagen durante 1 minuto. Luego se quitará y cada alumno/a tendrá que decir algo que recuerde que hay o que no hay en la imagen.</p> <p>El resto de la clase ayudará a verificar o no la respuesta.</p> <p>El papel del profesor será de líder-guía</p> <p>Se están trabajando procesos cognitivos de orden inferior, principalmente la categoría recordar.</p>					

Sesión	Actividad	Temporalización	Modalidad de agrupamiento	Material	Procedimientos (estrategias y técnicas) de aprendizaje utilizados por los alumnos
1	Realizar el borrador de la comparación de los lugares que hay/no hay en Londres con los lugares que hay/no hay en la otra ciudad	30'	Parejas o Grupos de 4/5	Libreta	Usar el diccionario si no saben cómo expresar alguna idea Interactuar con otros compañeros Utilizar el esquema con los lugares que previamente han seleccionado que desean incluir en el trabajo
<p>Actuación docente:</p> <p>El alumnado ya dispone de información sobre ambas ciudades pues en días anteriores se les indicó que debían ir recopilando dicha información.</p> <p>Los integrantes que forman cada equipo de trabajo se han agrupado libremente, es decir, el alumnado ha elegido con quién se quería poner.</p> <p>Se les da la pauta de que en cada trabajo debe evidenciarse una comparación entre los lugares de Londres y los de la ciudad que hayan escogido.</p> <p>Por ejemplo: <i>las cabinas telefónicas de ambas ciudades, los medios de transporte, el ayuntamiento, etc.</i></p> <p>El papel del profesor será de observador y asesor.</p> <p>Se están trabajando procesos cognitivos de orden superior, principalmente la categoría analizar, al comparar aspectos culturales de ambas ciudades.</p>					
1	Revisar y corregir	10'	Parejas o Grupos de 4/5	Libreta	Procesar adecuadamente las correcciones y el feedback que se les proporciona
<p>Actuación docente:</p> <p>Tanto la tutora como la alumna en prácticas corregirán los borradores que acaban de realizar, proporcionándoles feedback sobre aquellos aspectos que deben mejorar.</p> <p>El papel del profesor será de corrector.</p>					




Sesión	Actividad	Temporalización	Modalidad de agrupamiento	Material	Procedimientos (estrategias y técnicas) de aprendizaje utilizados por los alumnos
2	Trabajo final (Ver anexo 3)	25'	Parejas o Grupos de 4/5	Dibujos Fotos Folios Cartulinas Etc.	Adjuntar imágenes al texto para hacerlo más creativo y llamativo Participar de forma activa durante la elaboración final de este trabajo
<p>Actuación docente:</p> <p>El requisito fundamental en esta fase será que los que están agrupados por parejas deberán realizar el trabajo en folios de formato Din-A4. Por el contrario, los que están en grupos realizarán el trabajo en cartulinas.</p> <p>El alumnado plasmará de la forma más original y creativa posible los textos que han elaborado previamente comparando ambas ciudades acompañándolos de imágenes o dibujos.</p> <p>Se están trabajando procesos cognitivos de orden superior, principalmente la categoría crear al diseñar sus propias formas de combinar la información de ambas culturas.</p> <p>El profesor adoptará el rol de monitor y observador.</p>					

Sesión	Actividad	Temporalización	Modalidad de agrupamiento	Material	Procedimientos (estrategias y técnicas) de aprendizaje utilizados por los alumnos
2	Exposición de los trabajos	20'	Grupo	Trabajos	Observar y prestar atención a las exposiciones de sus compañeros Expresar de forma oral lo que tienen por escrito de forma clara e intentando mirar a los demás y no sólo al trabajo
<p>Actuación docente:</p> <p>Durante la realización de esta actividad el profesor adoptará el rol de observador y guía mientras que el alumnado explica a los demás por qué han elegido esa ciudad, cuál es su lugar favorito, cómo han realizado la composición...</p>					
2	Self-assessment	5'	Individual	Hoja con el self-assessment	Reflexionar sobre su propio aprendizaje
<p>Actuación docente:</p> <p>En esta última fase el profesor adoptará el rol de observador</p>					

Anexo V



Anexo VI**AUTOEVALUACION**

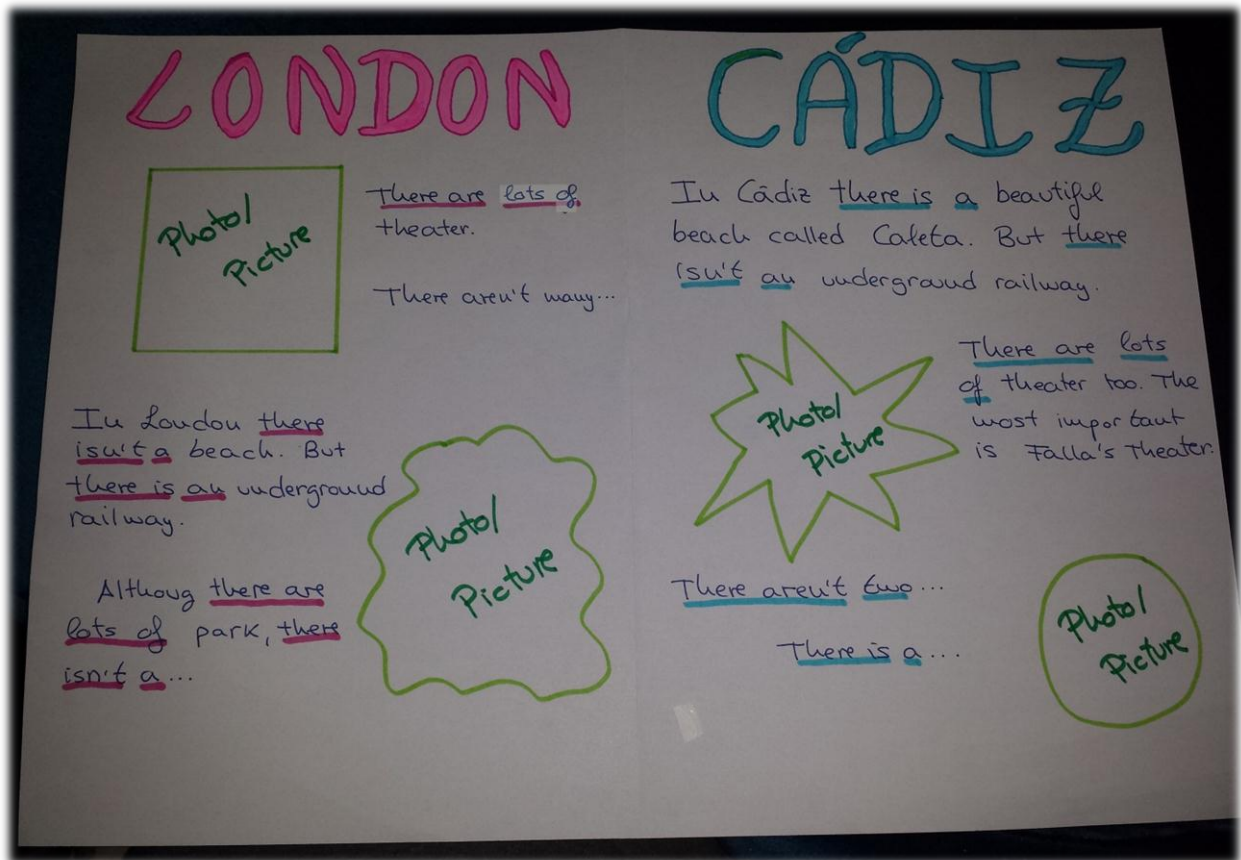
Can you...			
search for information using new technologies?			
compare the places in London with the places in other cities?			
choose and describe your favourite place in London or in the other city?			
use the structure there is/are// there isn't/aren't			
Do you like this activity?			
Have you participated in the activity?			
Can you use this new content in your life?			

Anexo VII

Rúbrica

	Lo ha logrado de forma extraordinaria (1)	Lo ha logrado de forma satisfactoria (0,5)	Necesita mejorar (0)	
Vocabulario y estructuras gramaticales requeridas	El alumno/a usa variedad de vocabulario, estructuras y expresiones. Sin encontrar errores en las estructuras lingüísticas	El alumno/a usa vocabulario, estructuras y expresiones limitadas. Siendo reducida la observación de errores en las estructuras lingüísticas	El alumno/a usa solamente vocabulario, estructuras y expresiones básicas. Evidenciándose gran cantidad de errores en las estructuras lingüísticas	25%
Comprensión de las instrucciones	Nivel excelente de comprensión, lo que permite realizar sin dificultad alguna las tareas y de forma muy satisfactoria	Nivel suficiente de comprensión que le permite realizar lo mínimo exigido en las tareas	Nivel leve de comprensión, presentando dificultades en la realización de las tareas	20%
Originalidad	El producto final demuestra gran originalidad. Las ideas son creativas e ingeniosas	El producto final demuestra cierta originalidad. El trabajo demuestra el uso de nuevas ideas y de perspicacia	El producto final muestra ideas bastante comunes, básicas y copiadas	20%
Grado de participación	El estudiante ha participado y colaborado sin problemas con su pareja/grupo de trabajo	El estudiante ha participado y colaborado adecuadamente la mayor parte del tiempo con su pareja/grupo de trabajo	El alumno/a prácticamente no ha participado ni colaborado con su pareja/grupo de trabajo	25%
Relación texto/imágenes	El texto está correctamente ilustrado con imágenes pertinentes, estando equilibrados texto e imágenes	El texto está correctamente ilustrado y equilibrado con las imágenes aunque alguna de ellas no es pertinente.	No hay equilibrio entre imágenes y texto y algunas carecen de relevancia	10%

Anexo VIII



Anexo IX

	Sí	No
¿El alumno/a participa en clase?		
¿El alumno/a muestra motivación por la actividad?		
¿El alumno/a dispone de habilidades de cooperación y tiene conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas?		
¿El alumno/a procesa y gestiona adecuadamente la información?		
¿El alumno/a identifica y diferencia la estructura requerida para la elaboración de los textos?		
¿El alumno/a es capaz de seguir las instrucciones del docente?		
¿El alumno/a dialoga en LE durante la realización del borrador del trabajo?		
¿El alumno/a revisa, corrige y reelabora sus trabajos escritos?		
¿El alumno/a reconoce la importancia de la lengua escrita como medio de comunicación eficaz?		
¿El alumno/a se interesa por conocer otras culturas y comunicarse en LE?		
¿Hay una buena distribución del espacio?		
¿El clima de clase promueve el uso y la adquisición de LE?		

Anexo X

Rúbrica para el alumnado

	Necesita mejorar	Lo ha logrado de forma satisfactoria
Vocabulario	La cantidad de vocabulario que aparece sobre los diferentes lugares es escasa.	La cantidad de vocabulario que aparece sobre los diferentes lugares es satisfactoria.
Estructuras gramaticales	El grupo usa muy pocas veces las estructuras <i>there is/are...there isn't/aren't...</i> y hay errores gramaticales (No hay concordancia con la tercera persona, no están bien escritos los sustantivos en plural, hay adjetivos puestos en plural...)	El grupo usa de forma adecuada y en repetidas ocasiones las estructuras <i>there is/are...there isn't/aren't...</i> y la observación de errores gramaticales es reducida.
Creatividad y originalidad	A pesar de ser un borrador, se aprecian ideas bastantes comunes, dispuestas de forma poco original.	A pesar de ser un borrador se aprecian ideas ingeniosas y una buena distribución de la información obtenida sobre el soporte a realizar el trabajo.
Relación texto/imágenes	A penas hay relación entre el texto y las imágenes, hay escases de imágenes, o predomina la cantidad de imágenes sin significado sobre el texto	Se aprecia relación entre el texto y las imágenes, hay proporcionalidad ente la cantidad de imágenes y la cantidad de texto
Comparación	La presentación de las dos ciudades aparece de forma inconexa sin apreciarse comparaciones entre los lugares que hay y no hay en ambas.	Se aprecia comparación entre los lugares que hay y no hay en ambas ciudades.
Comentarios		

Anexo XI

CLASSMATE	PLACE	REASON. BECAUSE...
E.g.: Rocío	Park	She likes jumping off the slide and swinging