



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

**La enseñanza de la gramática: Una aproximación a
las aulas de Educación Primaria**

Autora

Arantxa Valén Terraza

Directora

María Jesús Colón Castillo

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2017-2018

Índice

Resumen.....	4
Palabras Clave.....	4
Abstract.....	5
Keywords.....	5
1. Introducción.....	5
2. Justificación.....	7
3. Marco teórico.....	8
3.1. La adquisición de la lengua materna y su gramática.....	8
3.2. La Didáctica de la Lengua y la Literatura.....	11
3.3. El currículo de Lengua Castellana y Literatura.....	12
3.4. La enseñanza de la lengua y de la gramática.....	15
3.4.1. Enfoques metodológicos precedentes.....	15
3.4.2. El enfoque comunicativo.....	18
3.4.3. El papel de la gramática en el enfoque comunicativo.....	21
3.4.4. La enseñanza mediante tareas.....	22
3.4.5. Las tareas de apoyo lingüístico.....	24
4. Estado de la cuestión.....	28
5. Diseño metodológico.....	31
5.1. Presupuestos de partida, preguntas y objetivos del estudio.....	31
5.2. Enfoque de la investigación.....	32

5.3. Contexto seleccionado.....	33
5.4. Técnicas y estrategias de recogida de datos.....	34
5.5. Tratamiento de los datos.....	35
6. Análisis de los resultados.....	36
6.1. Resultados de las observaciones de clases.....	36
6.2. Resultados de los cuestionarios abiertos y del grupo de discusión.....	39
7. Conclusiones.....	43
8. Limitaciones del estudio.....	47
9. Referencias bibliográficas.....	49
10. Anexos.....	55
Anexo 1. Informantes del estudio.....	55
Anexo 2. Notas de las observaciones de clases.....	59
Anexo 3. Respuestas a los cuestionarios abiertos.....	247
Anexo 4. Transcripción del grupo de discusión.....	254
Anexo 5. Propuestas de actividades.....	281

La enseñanza de la gramática: Una aproximación a las aulas de Educación Primaria.

The teaching of grammar: an approach to the Primary School classrooms.

- Elaborado por Arantxa Valén Terraza.
- Dirigido por María Jesús Colón Castillo.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de diciembre del año 2017.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 17.999

Resumen

El presente estudio aborda la enseñanza de la gramática desde una doble perspectiva: la revisión teórica y la investigación empírica. En primer lugar, desde la revisión teórica se exponen los cambios y los avances que esta enseñanza ha experimentado. La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura y el currículo del área abogan por un enfoque comunicativo. Desde sus inicios este enfoque tiene el reto de integrar la gramática desde una orientación también comunicativa; en este sentido, la enseñanza por tareas aporta respuestas coherentes a este reto. En segundo lugar, la aproximación cualitativa a las aulas de Educación Primaria muestra el contraste entre la teoría y la práctica. En el discurso de los profesores se observa una apuesta por una enseñanza significativa y funcional de la gramática. Sin embargo, las prácticas guiadas por los libros de texto responden a un tratamiento tradicional; la gramática se entiende entonces como un conjunto de normas desvinculadas del uso de los hablantes y ajena a los alumnos. En la enseñanza de lenguas extranjeras, sin embargo, sí se observan estos cambios; las actividades comunicativas están más presentes en las clases y el objetivo es lograr el uso de la lengua.

Palabras clave

Didáctica de la Lengua y la Literatura, enseñanza de la gramática, enfoque comunicativo, enseñanza por tareas, Educación Primaria

Abstract

The present study addresses the teaching of grammar from a double perspective: the theoretical revision and the empirical research. In the first place, from the theoretical review there are exposed the changes and the advances that this teaching has experienced. The research in Language and Literature Didactics and the area's curriculum advocates for a communicative approach. From its beginnings this approach has the challenge from integrating grammar from an orientation also communicative; in this sense, the task-based approach provides coherent answers to this challenge. In second place, the qualitative approximation to the Primary School classrooms shows the contrast between the theory and the practice. In the speech of the teachers is observed a post for a significant and functional teaching of grammar. Nevertheless, the practices guided by the textbooks respond to a traditional treatment; grammar is then understood as a set of norms that are disconnected from the use of speakers and alien to the students. In the teaching of foreign languages, nevertheless, these changes are observed; the communicative activities are more presents in the classes and the objective is to achieve the use of language.

Keywords

Language and Literature Didactics, grammar teaching, communicative approach, the task-based approach, Primary Education.

1. INTRODUCCIÓN

El tema de este Trabajo Fin de Grado se sitúa en el ámbito de la didáctica de la lengua aunque recoge aportaciones de varias disciplinas; concretamente de la enseñanza de la gramática y del tratamiento que recibe en las aulas de Educación Primaria. La atención al tema de estudio se ha realizado a través de una indagación empírica de carácter cualitativo. El desarrollo del trabajo se organiza en los siguientes apartados:

En la *Justificación* se expone la importancia de la enseñanza de la gramática y el interés del presente estudio.

El *Marco teórico* resulta fundamental puesto que aporta contenidos necesarios para aproximarse a la gramática en varios sentidos: su adquisición en la infancia; la conformación de la Didáctica de la Lengua y la Literatura como disciplina que se ocupa de su estudio; los planteamientos del currículo actual; y la revisión del papel que ha tenido en la enseñanza de lenguas.

El *Estado de la cuestión* plantea un breve recorrido de la investigación en didáctica de la lengua y de algunos estudios actuales relacionados con la enseñanza de la gramática.

En el *Diseño metodológico* se explican los presupuestos y objetivos que han guiado la investigación, los fundamentos de la investigación cualitativa, el acceso al campo y el contexto de estudio, así como las técnicas utilizadas para la recogida y análisis de los datos.

El *Análisis de los resultados* trata de exponer de forma descriptiva la información extraída de los documentos analizados; las categorías seleccionadas se han limitado a las vinculadas con la acción y el pensamiento de los maestros sobre la enseñanza de la gramática.

Las *Conclusiones* muestran las aportaciones principales derivadas del análisis de los datos y de la revisión teórica. Estas aportaciones responden a los dos objetivos de la investigación y constituyen la síntesis del trabajo.

En las *Limitaciones del estudio* se revelan algunos de los condicionantes que han afectado a la investigación y que deben tenerse en cuenta en su comprensión.

Las *Referencias bibliográficas* recogen todas las fuentes consultadas. Cabe destacar, por su especial trascendencia, los estudios de Estaíre (1999, 2004, 2009, 2011), Gómez del Estal (1994, 2014, 2015), Mendoza (1996, 2011), Prado (2016) y Richards y Rodgers (2003).

Los *Anexos* reúnen documentos esenciales derivados del trabajo de campo: tablas de los datos recogidos y de los informantes (Anexo 1); observaciones (Anexo 2); grupo de discusión (Anexo 3); cuestionarios (Anexo 4); actividades utilizadas (Anexo 5).

2. JUSTIFICACIÓN

El filósofo Emilio Lledó en su discurso inaugural de la Feria del Libro (2014) dijo con acierto que "en el mundo de la realidad, estamos; pero en el mundo del lenguaje, de los libros, somos". Con estas palabras, Lledó sintetizó la esencia humana del lenguaje. El lenguaje es así la herramienta a través de la cual podemos expresar y tomar conciencia de quiénes somos y también nuestro principal instrumento de socialización. En un mundo cada vez más complejo, las personas deben desenvolverse en cualquier situación de comunicación; aunque para llegar a un nivel de expresión y comprensión adecuado se requiere agregar a los conocimientos lingüísticos adquiridos una formación específica de los mismos (Larsen-Freeman, 1997; Mendoza, 2011). Es en este aprendizaje donde actúa la enseñanza escolar.

En Educación Primaria, la enseñanza de la lengua se lleva a cabo con la finalidad de que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa, competencia que incluye la gramatical. Estos aprendizajes transversales resultan imprescindibles para los niños puesto que sostienen la construcción de los conocimientos de otras áreas.

El papel que debe ocupar la gramática en la enseñanza ha sido siempre motivo de debate didáctico y de interés para la investigación. Tradicionalmente, la gramática ha sido concebida como un conjunto de reglas y normas desvinculadas del uso real, pero los enfoques y métodos utilizados en la enseñanza de las lenguas han ido cambiando con el paso del tiempo. En la actualidad la gramática es considerada como un instrumento que forma parte de cualquier acto comunicativo (Llopis, Real y Ruiz, 2012), además se ha extendido la idea de que es necesario atender al código lingüístico desde un enfoque que priorice el uso de la lengua (Rodríguez, 2015). En esta línea, Halliday (citado en Jones y Chen, 2016) afirma que una gramática útil debe ser funcional y semántica, y mostrar que el lenguaje es flexible. El objetivo no debe ser que los alumnos aprendan sólo conceptos gramaticales explícitos, sino cómo se usan en situaciones comunicativas reales (Martín, 2009).

Dada la influencia de la gramática en el desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua materna y de otras lenguas desde la infancia, los motivos que fundamentan este trabajo se basan en su interés para el ejercicio de la docencia. En este sentido se pretende profundizar en la enseñanza de la gramática desde dos direcciones: a través de

una revisión exhaustiva de sus fundamentos teóricos y del estado en el que se encuentra la investigación; y mediante su estudio en un contexto educativo determinado para conocer qué se está haciendo en las aulas.

Se emprende así un trabajo lleno de interrogantes y retos. Como punto de partida, estas palabras ilustran en buena parte la discusión sobre el tema de interés:

La diferencia entre la gramática que somos y la que tenemos en nuestros manuales... es que la nuestra está cargada de intención comunicativa y la del libro está disecada, encajada en una combinatoria de reglas y mutilada en pedacitos que representan casos concretos para cada ocurrencia de uso. (Llopis *et al.*, 2012, p. 30)

3. MARCO TEÓRICO

3.1. La adquisición de la lengua materna y su gramática

La adquisición del lenguaje forma parte de los estudios sobre el desarrollo infantil desde finales del siglo XIX. Los primeros estudios carecían de interpretaciones sobre la adquisición del lenguaje y ofrecían una visión descriptiva de los temas que preocupaban, como la edad en la que aparecen las primeras palabras, la etapa del balbuceo o la extensión de las oraciones para cada edad. A finales de la década de los cincuenta del siglo XX se produjeron cambios en los estudios del lenguaje provocados por nuevas aportaciones como las de Noam Chomsky (Delval, 1981).

Chomsky apuntó como una de las características de la adquisición de la primera lengua su carácter creativo, puesto que las personas son capaces de comprender y elaborar oraciones sin necesidad de haberlas escuchado antes. Los *modelos innatistas*, inspirados en el trabajo de Chomsky, plantearon que las personas nacemos con una información genética gramatical, a la que se denominó Gramática Universal, que es la que orienta el aprendizaje de la gramática. El foco de atención se puso en la genética mientras que aspectos como la experiencia lingüística, el desarrollo cerebral o los procesos cognitivos no se consideraron relevantes. En esta misma época surgieron *explicaciones conductistas* que defendían que los niños aprenden a través de la experiencia, por asociación o por la acción del adulto (López, 2011).

En la actualidad parece asumido el paradigma constructivista; según este modelo “el conocimiento es una construcción mental resultado de la actividad cognoscitiva del

sujeto que aprende” (Bolaños, Delgado, Chamorro, Guerrero y Quilindo, 2011). Los *modelos constructivistas* explican el desarrollo del lenguaje como el resultado de la interacción entre la experiencia y el aprendizaje, sobre los que influyen variables innatas, algunas de ellas genéticas, pero no de carácter gramatical como planteaban los modelos innatistas. Según el constructivismo, para que se produzca el aprendizaje de una lengua se tienen que dar “abundantes cambios cognitivos complejos” (López, 2011, p. 2). Entre sus representantes cabe destacar a Jean Piaget y Lev Vygotsky.

Siguiendo a Montealegre (1990), ambos autores también contemplan en sus teorías los conceptos de *lenguaje egocéntrico* o *lenguaje del para sí*. Para Piaget este lenguaje es primario, hace referencia al lenguaje que utiliza el niño cuando habla con él mismo y le sirve de base para desarrollar el *lenguaje socializado*; es decir, el lenguaje que se utiliza para comunicar algo a otra persona. Vygotsky, sin embargo, consideraba que el lenguaje egocéntrico ya tiene en su naturaleza una dimensión social: “la función inicial del lenguaje es de comunicación, de vinculación social, de influencia sobre los circundantes” (Montealegre, 1990, p. 240).

Por su parte, Bruner (1990) añade que la forma en la que cada uno se anima a iniciar un intercambio comunicativo con alguien depende de lo que en cada cultura se tome como correcto. De esta forma, aprender una lengua está estrechamente relacionado con el aprendizaje de la cultura y con la manifestación de las propias intenciones de acuerdo con la cultura. López señala que existen diferencias en lo que se denomina “proceso ‘normal’ del desarrollo del lenguaje” (2011, p. 9) por la influencia de factores culturales, socioeconómicos o personales. Estas diferencias son el resultado de la experiencia lingüística de cada individuo y de su forma de procesar la información.

Vygotsky considera el lenguaje como una herramienta que permite organizar el pensamiento (Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2000); aunque el origen de la palabra y del pensamiento sean distintos, existen conexiones entre ellos de manera que “en el desarrollo del niño existe un período pre-lingüístico en el pensamiento y una fase pre-intelectual en el lenguaje” (Delval, 1981, p. 15). El comienzo del habla, cuando se producen las primeras generalizaciones, es fundamental para integrar el pensamiento y el lenguaje. A partir de estas generalizaciones el niño elabora una representación mental del mundo (Kozulin, Hindis, Ageyev y Miller, 2003). Para Bruner “los niños muy pequeños tenían sin duda algo en mente acerca de lo que otros pensaban, y organizaban

sus acciones de acuerdo con ello” (1990, p. 83), considerando así el pensamiento y la acción como antecesores del empleo del lenguaje.

Para Ortega (1998), existe un periodo en la infancia (hasta los siete años) en el que la mente del niño está preparada para adquirir los aprendizajes que forman la base gramatical de una lengua sobre la que se apoya su uso. En el caso de una lengua extranjera, cuando ya se ha pasado esta primera infancia, el aprendizaje es distinto a cómo se da en la lengua materna. En consecuencia, es difícil que la competencia gramatical de un no nativo sea equiparable a la del nativo.

Según Bruner, para aprender una lengua, o mejorar en su dominio, “el niño debe adquirir un conjunto complejo de habilidades ampliamente transferibles o generativistas (perceptivas, motoras, conceptuales, sociales y lingüísticas) ...cuando se coordinan apropiadamente, producen resultados... que pueden ser descritos... por las reglas lingüísticas de la gramática” (1981, p. 134).

El aprendizaje de la lectoescritura es también un factor clave en el desarrollo lingüístico y cognitivo. En este sentido, los aprendizajes realizados durante la etapa escolar contribuyen decisivamente a la mejora y evolución del nivel lingüístico de los niños. La evolución del lenguaje en esta etapa es sorprendente. Se estima que los niños comienzan la educación primaria con un vocabulario comprensivo entre 20.000 y 24.000 palabras y la finalizan con unas 50.000. En este desarrollo lingüístico influyen muchos factores entre los que cabe destacar agentes perceptivos, cognitivos y conceptuales de la lengua que se aprende. La socialización también actúa de forma determinante convirtiendo al lenguaje en un instrumento imprescindible para la comunicación y mejorando las habilidades comunicativas (Jiménez, 2010).

La investigación sobre la adquisición de las lenguas es compleja y quedan muchos interrogantes sin resolver; no obstante, los avances realizados pueden contribuir a mejorar la enseñanza porque permiten a los docentes comprender mejor la forma en la que aprenden los alumnos y poder adecuar sus prácticas educativas (Baralo, 2004); estos avances son recogidos por la Didáctica de la Lengua y la Literatura, disciplina que se preocupa por la “educación lingüística y literaria y la búsqueda de soluciones a los problemas que se le plantean al profesorado para desarrollar dicha educación con éxito” (Prado, 2016, p. 35).

3.2. La Didáctica de la Lengua y la Literatura

La Didáctica de la Lengua y la Literatura (en adelante DLL) es una disciplina reciente. Surgió en los años setenta del siglo XX y se sustentó de los saberes de diferentes disciplinas, lo que le ha permitido convertirse en un área de conocimiento con una base epistemológica propia (Mendoza y Cantero, 2011).

Como señala Prado (2016), su objetivo principal era solucionar los problemas relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje lingüístico y literario, de forma que su nacimiento se vio motivado por dos cuestiones. En primer lugar, perdió fuerza la noción tradicional de enseñanza de los contenidos lingüísticos porque aparecieron nuevas ciencias en el ámbito lingüístico, literario y psicopedagógico, que realizaron aportaciones relevantes para la enseñanza de la lengua y la literatura. En este sentido, Camps (1998) considera que la DLL no solo cuenta con las aportaciones de ciencias que estudian la lengua y su uso, como la lingüística, la pragmática o la retórica, entre otras, sino que también se consideran fuentes epistemológicas la sociología, la pedagogía o la psicología y sus interrelaciones. En segundo lugar, a partir de los años setenta, aumentaron las investigaciones sobre los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje en este campo. Finalmente, la universidad española reconoció la DLL como un área de conocimiento independiente en 1986 (Mendoza y Cantero, 2011).

Como resultado de esta evolución, actualmente la DLL es una disciplina *teórica, científica y técnica* (Mendoza y Cantero, 2011, p. 13). Es *teórica* puesto que engloba conocimientos que permiten explicar los elementos que forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los fenómenos lingüísticos y literarios. Estos conocimientos son o bien propios de la disciplina, o aportados por otras. La DLL es *científica* en cuanto que el desarrollo de nuevas concepciones teóricas y propuestas de intervención parte de una investigación científica de la que se obtiene el conocimiento. Por último, también es *técnica* porque su fin es la intervención en los procesos de enseñanza de la lengua y la literatura, y la formación del profesorado.

Sobre los ámbitos que son propios de la DLL, para Mendoza, López y Martos (1996) ésta engloba tres dimensiones didácticas. En primer lugar, una *dimensión operativa*, referida al uso de la lengua en actos de comunicación verbal; en segundo lugar, una *dimensión reflexiva*, que tiene por objeto “la reflexión y conocimiento de las estructuras

y funcionamiento de la lengua, de sus mecanismos y sus reglas” (1996, p. 39); y, por último, una *dimensión literaria*, cuyo objetivo es acercar al alumno a la producción literaria o cultural existente en la lengua que se aprende.

Desde esta perspectiva, el trabajo que se presenta se centra en la dimensión reflexiva de la DLL, una dimensión que tiene entre sus objetivos el dominio gramatical. Las actividades que se desarrollan desde este planteamiento buscan que el alumno utilice de forma funcional sus conocimientos gramaticales. Este tipo de actividades se denominan *metalingüísticas* ya que permiten, a través de la lengua, analizar y reflexionar sobre la propia lengua. En definitiva, “equivale a lo que tradicionalmente se ha denominado ‘didáctica de la gramática’” (Mendoza *et al.*, 1996, p. 39).

En cuanto al propósito de la DLL:

La didáctica específica de la lengua tiene por objeto revisar los planteamientos teóricos, seleccionar y organizar contenidos, establecer objetivos en relación a unos métodos y a unas orientaciones técnico-teóricas sobre la singularidad del aprendizaje de la lengua y literatura, y, consecuentemente, proceder a la distribución y secuenciación de la materia en bloques o unidades que sean asimilables por el alumno. (Mendoza *et al.*, 1996, p. 35)

Desde este planteamiento, la DLL tendría como objetivo organizar la materia de forma cognoscible partiendo de unos fundamentos teóricos en permanente revisión. Los resultados de este cometido son los que regularían los currícula escolares y los planes de estudio. Si a esta idea se suma que el maestro tiene que conocer las exigencias del currículo que configura el sistema educativo en cada momento (Galera, 2011), se estima necesario proceder a su revisión.

3.3. El currículo de Lengua Castellana y Literatura

El Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria define *currículo* como: “La regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas” (2014, p. 19349).

El concepto de DLL se acaba de definir cuando se concreta su relación con el currículo, la relación “entre la teoría y la práctica educativa, la cual constituye el fin

último y esencial que justifica su razón de ser" (Prado, 2016, p. 78). La aplicabilidad didáctica de esta disciplina en el ámbito educativo escolar queda reconocida en tanto que el currículo considera la *Lengua Castellana y Literatura* como un área de conocimiento.

Como área de conocimiento, la Lengua Castellana y Literatura contribuye al logro de los objetivos generales establecidos para la etapa de Primaria. Aunque los aprendizajes de esta área tienen un carácter transversal e intervienen en todos los procesos de aprendizaje, ésta contribuye de forma directa a alcanzar los siguientes objetivos:

- e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma...
- f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas. (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, p. 19354)

La resolución del 12 de abril de 2016 incluye en el Anexo II un apartado específico para el área de Lengua Castellana y Literatura. En su introducción se señala como objetivo favorecer el desarrollo de la escucha, la lectura, la escritura y el habla de manera integrada, siendo igual el peso dado a cada una de estas destrezas. Este documento incluye para cada curso escolar una relación entre los criterios de evaluación, las competencias clave y los estándares de aprendizaje además de la relación de las competencias clave con estos estándares por bloque de contenidos. De esta forma, los contenidos del área se organizan en cinco bloques:

Bloque 1: Comunicación oral: escuchar, hablar y conversar. Los contenidos que integran este bloque tienen por objeto que los alumnos desarrollen habilidades para desenvolverse satisfactoriamente en situaciones de comunicación.

Bloques 2 y 3: Comunicación escrita: leer y escribir. Tienen como fin la adquisición de la lectura y de la escritura, como herramientas fundamentales en la comprensión del mundo y en la consecución de aprendizajes a lo largo de la vida.

Bloque 4: Conocimiento de la lengua. Los conocimientos lingüísticos del bloque tienen por objeto un uso correcto de la lengua. A través de estos contenidos se pretende que los alumnos reflexionen sobre aspectos lingüísticos.

Bloque 5: Educación Literaria. Su objetivo es que los alumnos se conviertan en lectores competentes y desarrollem el gusto por la lectura acercándolos a la tradición literaria.

Aunque en la práctica estos bloques se interrelacionan, el objeto de interés de este trabajo se centra en el Bloque 4 y en los *contenidos lingüísticos formales*, denominados también *contenidos gramaticales*¹. El fin es lograr que los alumnos reflexionen sobre “los mecanismos lingüísticos que regulan la comunicación y se aleja de la pretensión de utilizar los conocimientos lingüísticos como un fin en sí mismos para devolverles su funcionalidad original: servir de base para el uso correcto de la lengua” (Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, 2014, p. 19379).

Los contenidos del Bloque 4 se organizan en cuatro categorías: la primera gira en torno a la palabra, se trataría de “la observación reflexiva de la palabra, su uso y sus valores significativos y expresivos dentro de un discurso, de un texto y de una oración”; en segundo lugar, “ las relaciones gramaticales que se establecen entre las palabras y los grupos de palabras dentro del texto”; la tercera categoría se ocuparía de “ las relaciones textuales que fundamentan el discurso”; y, por último, “las variedades lingüísticas de la lengua” (Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, 2014, p. 19379).

La distribución de contenidos que se hace en el área de Lengua Castellana y Literatura no coincide, sin embargo, con la organización de las áreas de lenguas extranjeras: francés, alemán e inglés. El currículo de las lenguas extranjeras se configura según las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas². Los contenidos curriculares se organizan en cuatro bloques: *comprensión de textos orales*; *producción de textos orales*; *comprensión de textos escritos*; *producción de textos escritos*. Como puede observarse, no aparece una mención específica a la literatura ni a los contenidos lingüísticos formales de cada lengua. A partir de estos cuatro bloques, se diseñan las actividades que tienen por objeto el desarrollo de la comprensión y la producción oral y escrita.

¹ Tras su análisis se puede concluir que o bien son en su mayoría contenidos de carácter gramatical o bien se trata de estrategias que permiten alcanzarlos.

² El Marco común europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 1)

En cuanto a las competencias clave, tanto el área de Lengua Castellana y Literatura como las áreas de lenguas extranjeras contribuyen de forma especial en el desarrollo de la *competencia en comunicación lingüística*.

Las investigaciones en el campo de la DLL han orientado los diferentes currícula en cada momento. Actualmente, la enseñanza comunicativa de la lengua predomina en los planes de estudio siendo el desarrollo de la competencia comunicativa el objetivo final tal y como se recoge en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero; es decir, se busca que el área de Lengua Castellana y Literatura dote a los alumnos de los instrumentos y conocimientos que les permitan afrontar con éxito cualquier situación comunicativa.

3.4. La enseñanza de la lengua y de la gramática

Como señala Prado (2016), hasta el siglo XIX el método más extendido en la enseñanza de lenguas era el tradicional, que tomaba las bases de la tradición clásica grecolatina. Fue especialmente en el siglo XX cuando se buscaron nuevas formas de enseñanza de la lengua y la literatura, sobre todo en el campo de las lenguas extranjeras. Esta búsqueda dio lugar a una amplia gama de planteamientos didácticos que han ido evolucionando y han sido el caldo de cultivo del enfoque comunicativo, predominante en la actualidad. No obstante, para una mejor comprensión de la enseñanza de lenguas actual, es de utilidad revisar su evolución y tener en cuenta los métodos aplicados anteriormente.

3.4.1. Enfoques metodológicos precedentes

“La tradición gramatical hay que conocerla mejor para criticarla mejor y para aprovecharla mejor” (Peñalver, 1992, p. 226).

Se presenta a continuación una revisión de las principales propuestas didácticas que han marcado la enseñanza de la lengua. Para ello, se utiliza fundamentalmente el estudio de Richards y Rodgers (2003) y se presta especial atención al papel que ha jugado la gramática en cada momento.

Siguiendo a estos autores, cabe destacar que hasta hace seiscientos años la lengua dominante en el ámbito educativo era el latín. En el año 1492 Antonio de Nebrija publicó su *Gramática de la lengua castellana*. Esta obra supuso el nacimiento de la gramática española. Peñalver (1992) establece que los objetivos que perseguía Nebrija

eran asentar unas bases para asegurar la supervivencia de la lengua castellana y facilitar su enseñanza a quienes no la tenían como lengua materna. Quilis (citado en Peñalver, 1992) añade que para Nebrija el estudio de esta gramática ayudaba en la adquisición del latín a quienes tenían el castellano como lengua materna.

En el siglo XVI, el latín se vio relegado por el italiano, el inglés y el francés (denominadas lenguas modernas) debido a los cambios políticos producidos en Europa. El latín pasó a convertirse en una lengua de estudio escolar y el análisis de su gramática sirvió como modelo para el estudio de las lenguas durante los siglos XVII y XVIII. En el siglo XVIII, cuando estas lenguas modernas se incluyeron en el currículo escolar, los métodos que se utilizaban para enseñarlas seguían la misma línea que los utilizados anteriormente en la enseñanza del latín.

Entre los siglos XVII y XIX el método utilizado en la enseñanza de lenguas extranjeras era el *Método de gramática-traducción*, también conocido como *Método tradicional* (Font, 1998). La lectura y la escritura constituyan los pilares de las prácticas escolares y su objetivo era acercar al alumno a la tradición literaria de la lengua que aprendía. La gramática se enseñaba de forma deductiva y sistemática, presentando reglas gramaticales y ejercicios para convertir los textos de la lengua extranjera a la materna (Richards y Rodgers, 2003). “El objetivo inmediato era que el alumno aplicase las reglas que se daban con ejercicios apropiados... la única forma de enseñanza era la traducción mecánica” (Titone, citado en Richards y Rodgers, 2003, p. 15). Font (1998) sostiene que este método todavía perdura aunque con algunas modificaciones.

A mediados del siglo XIX se empezó a cuestionar la eficacia de este método. Profesores y lingüistas promovieron un movimiento reformista en busca de nuevos modos de enseñar las lenguas extranjeras. Así surgió a finales de siglo el *Método Natural* (Font, 1998). Sus seguidores “defendían que una lengua extranjera podía transmitirse sin traducir o usar la lengua materna del alumno si se transmitía el significado” (Richards y Rodgers, 2003, p. 21). Este enfoque esperaba que los alumnos dedujeran las reglas gramaticales a partir del uso de la lengua.

Entre los impulsores del *Método Natural* cabe destacar a Stephen Krashen. Krashen, influido por las ideas de Chomsky, pensaba que los niños estaban predispuestos biológicamente para adquirir el lenguaje (Gómez del Estal, 2014) y, por tanto, la

adquisición de la lengua se tenía que producir de forma natural, es decir, de manera implícita (Pourmoradi y Vahdat, 2016). A partir de estas ideas, se cuestionó la necesidad de aprender gramática para comunicarse en una segunda lengua; incluso sus presupuestos han sido utilizados en relación con la lengua materna: “¿Es necesario el conocimiento de la Gramática para aprender la lengua materna?” (Mantecón, 1989, p. 71); este autor estaba convencido de que no lo era y para defenderlo argumentó que los niños pequeños hablan su lengua materna y nadie les ha enseñado su gramática.

El *Método Natural* más extendido se conoce como *Método Directo*. En este método inductivo:

La enseñanza de la gramática se llevó a un plano secundario, dando más importancia al vocabulario y las situaciones, los diálogos y la interacción oral. No había explicaciones gramaticales. (Martín, 2009, p. 63)

El *Método Directo* defiende que el aprendizaje de una lengua extranjera debe ser como el de la materna, por lo que “la enseñanza en la clase se hace exclusivamente en la lengua meta, en sus niveles y registros más usuales” (García, 1995, p. 441). Este método tuvo éxito en Francia y Alemania y en academias privadas como las Berlitz, pero, a partir de 1920, sus propios impulsores reconocieron sus limitaciones y establecieron las bases para el desarrollo de nuevas propuestas didácticas (Font, 1998).

Siguiendo a García (1995), tras la Segunda Guerra Mundial emergieron nuevos métodos estructurales³ dada la necesidad de aprender una lengua rápidamente, por las exigencias de la guerra y los desplazamientos de la posguerra. Bajo esta corriente aparecieron el *Método Audiolingüístico* y el *Enfoque Oral* o la *Enseñanza Situacional de la Lengua*.

El *Método Audiolingüístico* fue desarrollado en Estados Unidos, en los años cincuenta del siglo XX. La gramática se aprende de manera gradual y a través de la repetición; las estructuras gramaticales se presentan de forma oral antes de pasar a la comprensión y producción escritas; el alumno manipula los modelos dados añadiendo o

³ En este trabajo se asumen los conceptos definidos por el *Diccionario de Términos Clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (a). Con este término se hace referencia a “propuestas didácticas ...basadas en el estructuralismo y en el conductismo [que] postula que una lengua se aprende a base de repetir estructuras y formar hábitos lingüísticos correctos”.

sustituyendo palabras. Esta práctica fue el foco de muchas críticas ya que las sustituciones pueden provocar enunciados correctos gramaticalmente pero faltos de sentido (Font, 1998). El planteamiento resulta también inductivo: “Las explicaciones de las reglas no se dan hasta que los alumnos han practicado una estructura en variedad de contextos y se considera que han percibido las analogías tratadas” (Rivers, citado en Richards y Rodgers, 2003, p. 64)

En Europa, los lingüistas británicos desarrollaron el *Enfoque Oral* o *Enseñanza Situacional de la Lengua*. Este enfoque presta especial atención al vocabulario y a la gramática. Igual que en el audiolingual, se busca que el alumno domine las estructuras gramaticales gradualmente, pero su aprendizaje está unido a situaciones concretas (Font, 1998). “Se gradúan los elementos gramaticales siguiendo el principio de que las formas simples deberían enseñarse antes que las complejas” (Richards y Rodgers, 2003, p. 48).

Como reacción a los métodos de enseñanza de las lenguas utilizados hasta el momento, a finales del siglo XX surgieron nuevas propuestas bajo la denominación: *Enseñanza Comunicativa de la Lengua*. Muchos lingüistas plantearon la necesidad de desarrollar metodologías que tuvieran contemplaran el desarrollo de la competencia comunicativa.

3.4.2. *El enfoque comunicativo*

Como se ha expuesto, la perspectiva comunicativa es la que orienta la DLL y los currícula actuales. Sus antecedentes no sólo están relacionados con la evolución de los métodos de enseñanza de lenguas, sino que los avances en la sociolingüística fueron decisivos para su incorporación. En este sentido, resultan claves las aportaciones de Noam Chomsky, Dell Hymes, Michael Canale, Merrill Swain, Henry Widdowson y Michael Halliday, entre otros (Pastor, 2000).

Chomsky introdujo en 1965 los conceptos *competencia* y *actuación* ligados a la lingüística y realizó una distinción entre ellos; para Chomsky, la *competencia* es el conocimiento que un hablante tiene de su lengua, incluído el conocimiento gramatical, mientras que la *actuación* es el uso de la lengua en un determinado momento. A principios de los años setenta, Hymes, Campbell y Wales reaccionaron ante esta distinción porque consideraban que no permite evaluar el nivel de adecuación de los enunciados al contexto concreto al que pertenecen; es decir, para Hymes, los enunciados

no sólo deben ser gramaticalmente correctos, también deben adecuarse a las situaciones concretas de comunicación, por eso afirma: “Debo tomar la *competencia* como el término más general para las capacidades de una persona... La competencia es dependiente tanto sobre el *conocimiento* (tácito) como sobre (la capacidad para) el *empleo*” (Hymes, 1972, p. 282)⁴. De esta manera, ante la evidencia de que en un acto comunicativo intervienen diferentes habilidades y conocimientos, además de los lingüísticos, Hymes introdujo en 1971 el concepto de *competencia comunicativa* para denominar a ese conjunto de habilidades (Cantero y Mendoza, 2011).

Para Hymes, la competencia comunicativa hace referencia a “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”, es decir, “se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados”(citado en Centro Virtual Cervantes, 2017b). En definitiva, el aprendiz de una lengua no sólo debe ser capaz de elaborar construcciones correctas gramatical o sintácticamente, sino que, además, debe aprender a adecuarse al contexto y a la situación concreta en la que se encuentra en cada momento.

Siguiendo el trabajo de Hymes, varios autores trataron de enriquecer el concepto de competencia comunicativa (Llobera, 1995). En 1980, Canale y Swain identificaron cuatro subgrupos de competencias incluidas en la comunicativa: *la competencia gramatical, la sociolingüística, la estratégica y la discursiva*. La competencia gramatical engloba léxico, morfología, sintaxis, semántica y fonología; está formada por un conjunto de reglas y formulaciones que describen la lengua en términos gramaticales y consiste en “el dominio del código lingüístico” (Cantero y Mendoza, 2011, p. 48). La sociolíngüística hace referencia a la adecuación del discurso al contexto de la comunicación, por lo que incluye normas socioculturales o de adecuación social. La estratégica comprende las habilidades comunicativas que se deben activar para comenzar, mantener y acabar la comunicación, para disminuir el efecto del ruido o compensar la incompetencia del hablante. Finalmente, la discursiva alude a la capacidad de elaborar enunciados coherentes y cohesionados.

Por su parte, Widdowson (2007) considera que para ser competente en una lengua, además de adecuar el discurso a las reglas de cada nivel (morfología, sintaxis,

⁴ “I should take *competence* as the most general term for the capabilities of a person ...Competence is dependent upon both (tacit) *knowledge* and (ability for) *use*.”

fonología...), también hay que saber explotar cada uno de estos niveles para construir significados que se escapan del propio código. Esta capacidad es lo que Halliday denomina *meaning potential* (potencial de significado); es decir, el lenguaje verbal tiene la propiedad de ser creador de nuevos significados (Martín, 2010).

Este nuevo modo de entender la comunicación se plasmó en la enseñanza de la lengua de manera que no solo interesaba que el alumno adquiriese una formación lingüística, sino también un conjunto de competencias para interactuar en situaciones de comunicación. La enseñanza comunicativa de la lengua pretende, por tanto, aproximar al alumno a situaciones de comunicación auténticas con hablantes competentes de la lengua que aprende, de forma que los ejercicios que se presenten persigan unos objetivos comunicativos claros, como ocurre en la comunicación real (Canale y Swain 1996b; Cantero y Mendoza, 2011; Matte Bon, 1988).

Canale y Swain (1996a), siguiendo a Morrow y Johnson, advierten que una programación basada en funciones comunicativas puede parecer desorganizada desde una visión gramatical, pero defienden que hay dos razones para aplicar este enfoque en las aulas: En primer lugar, no está demostrado que una programación basada en funciones comunicativas no pueda alcanzar un nivel de organización gramatical adecuado para lograr una enseñanza-aprendizaje eficaz; en segundo lugar, una programación basada en situaciones comunicativas puede resultar más motivadora para el alumnado que una con base gramatical. También destacan que la metodología con la que se lleve a cabo esta programación debe estar basada en actividades comunicativas que se asemejen a situaciones de la vida cotidiana con las que se puede encontrar el alumno. En cuanto al papel del profesor, aunque afirman que tiene que seguir enseñando, defienden que éste debe adoptar un rol de acompañante e impulsor de situaciones que permitan a los alumnos desarrollar esta competencia comunicativa.

En conclusión, a finales de los sesenta se empezaron a cuestionar algunas de las ideas que habían sustentado los programas de enseñanza hasta entonces. A partir del año 1972 son muchos los trabajos sobre didáctica de las lenguas que se refuerzan con las aportaciones de Hymes, Widdowson o Halliday e integran los términos *comunicación* o *competencia comunicativa* (Llobera, 1995). El enfoque comunicativo surgió, por tanto, como consecuencia de que las investigaciones hicieran hincapié en la necesidad de atender a los aspectos pragmáticos, funcionales y comunicativos de la lengua, así como

a los contextos en los que se produce la comunicación (Lomas y Osoro, citados en Prado, 2016).

3.4.3. El papel de la gramática en el enfoque comunicativo

Canale y Swain (1996a) diferencian entre enfoques gramaticales de enseñanza de la lengua y enfoques comunicativos. Mientras los primeros situaban la gramática en el centro de la práctica educativa, desde el enfoque comunicativo se pretende que los alumnos adquieran competencia comunicativa.

Este nuevo enfoque provocó la modificación de las actividades propuestas hasta el momento: las muestras de comunicación se alejaron de las construcciones artificiales, se sustituyeron por extractos de comunicación real y se trataron de integrar elementos que provocaran situaciones de comunicación auténticas (Matte Bon, 1988). Surgieron así las denominadas *actividades comunicativas*. Estas actividades se caracterizaban por la presencia de interacción e intercambio lingüístico que favorecían el desarrollo de estrategias comunicativas y la motivación del alumnado por su implicación. Sin embargo, los contenidos lingüísticos formales no tenían cabida en estas actividades, se seguían tratando con una base estructuralista; el profesor poseía los conocimientos y el alumno debía adquirirlos mediante la ausencia de interacción. Esto repercutió en una falta de desarrollo de estrategias y una disminución de la atención por parte del alumno (Gómez del Estal y Zanón, 1994). Como señala García, con frecuencia “la gramática siguió ejerciendo su dominio en la organización de los contenidos y en las actividades mismas, y el aprendizaje se redujo en ocasiones a la repetición y memorización de fórmulas comunicativas... en falsas situaciones comunicativas” (1995, p. 442).

A pesar de estos esfuerzos por abandonar los métodos estructuralistas, centrados en el aprendizaje del código lingüístico como un fin en sí mismo, estas nuevas actividades solo tenían una apariencia comunicativa ya que les faltaba un objetivo que explicara el sentido de cada actividad. Siempre ha habido interés por la comunicación, pero el afán por atender a los contenidos formales hizo que se desviara la atención hacia éstos (Matte Bon, 1988).

En definitiva, con el desarrollo del enfoque comunicativo, el paso de un planteamiento gramatical (Canale y Swain, 1996a) a uno comunicativo no fue radical.

El currículo continuó por tanto estando regulado por la lengua y la enseñanza continuó estando organizada siguiendo un proceso que asumía que la lengua se aprende de forma acumulativa, en una secuencia lineal, basada en la presentación de componentes aislados de la lengua. (Estaire, 2011, p. 3)

En la simultánea puesta en práctica de actividades comunicativas y gramaticales se percibían diferencias puesto que las actividades gramaticales se desentendían de los principios establecidos por el enfoque comunicativo. El reto era conseguir que estas actividades tuvieran las características de las comunicativas. Sin embargo, no se supo dar respuesta a este problema, al que García (1995) añade la falta de una teoría sobre el aprendizaje del lenguaje y de una base teórica sólida sobre la competencia comunicativa.

Como alternativa a los programas comunicativos nocionales desarrollados hasta el momento, surgieron nuevos planteamientos didácticos también comunicativos, como *la enseñanza mediante tareas*. Esta propuesta trató de solucionar ese intento frustrado de aunar las prácticas tradicionales, que veían el aprendizaje de la lengua como un proceso lineal, con los nuevos principios que planteaba el enfoque comunicativo, de forma que se trató de incorporar a las actividades gramaticales las características de las actividades comunicativas (Gómez del Estal y Zanón, 1994). En 1979 Johnson ya defendió que la única forma de desarrollar la competencia comunicativa era promoviendo una enseñanza de las lenguas a través de tareas (Zanón, 1995).

3.4.4. *La enseñanza mediante tareas*

La enseñanza mediante tareas se basa en el uso de tareas como eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje y “en el principio de aprender para el uso a través del uso” (Estaire, 2011, p. 4). Esta propuesta nació en la década de los ochenta con la evolución del enfoque comunicativo del cual se nutre (Estaire, 2011; Pastor, 2000); aunque para otros autores se trataría de un nuevo y diferente enfoque (Fernández, 2001; García, 1995).

En cuanto al concepto de tarea, en 1987 Breen la definió como “un plan estructurado para dar oportunidades de perfeccionamiento de los conocimientos y capacidades que contiene una nueva lengua y su uso en la comunicación” (citado en Richards y Rodgers,

2003, p. 229). Años más tarde, Zanón elaboró una definición de tarea a partir de los rasgos que deben caracterizarla:

1. [Ser] representativa de procesos de comunicación de la vida real;
2. [ser] identificable como unidad de actividad en el aula;
3. [estar] dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje;
4. [estar] diseñada con un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo. (Zanón, 1995, p. 52)

Una definición más general fue elaborada por Estaire (1999), quien considera como tarea cualquier actividad que requiera el empleo de la lengua meta en un contexto real. Esta forma de entender qué es una tarea coincide con la perspectiva de García (1995), autor que incide en la utilidad de las tareas para provocar en los alumnos la necesidad de comunicar. Desde esta premisa, las tareas deben reproducir situaciones comunicativas reales para que los contenidos lingüísticos y los procesos que se adquieran en clase puedan ser aplicables en situaciones de comunicación fuera del aula.

Sin embargo, para Estaire (1999; 2011), los contextos didácticos de las aulas no son comparables con los contextos de la vida real porque en los primeros existen unos objetivos de aprendizaje que no se suelen dar en situaciones de la vida cotidiana. Esta desigualdad ha llevado a clasificar las tareas que se desarrollan en el aula en dos grupos: *las tareas de comunicación* y *las tareas de apoyo lingüístico*. Aunque esta denominación varía en función de los autores que las enuncian, por ejemplo, Javier Zanón (1995) distingue entre tareas comunicativas y tareas pedagógicas.

A partir de la distinción de Estaire (1999; 2004; 2011), se exponen a continuación las características de los dos tipos de tareas:

1. *Las tareas de comunicación* o *tareas comunicativas*. Su fin es promover la comunicación de, y entre, los alumnos para que éstos perciban la lengua como un instrumento de comunicación (Ellis, citado en Estaire, 2011). Estas tareas son las que configuran la mayor parte de la programación y se pueden plasmar a través de diferentes tipos de actividades: de expresión, de comprensión o de interacción, de forma oral o escrita. Prestan especial atención al significado, a qué se quiere decir, más que a

aspectos lingüísticos formales. Al desarrollarse dentro del aula, están organizadas de manera gradual, para favorecer el aprendizaje, y tienen un resultado final concreto.

2. *Las tareas de apoyo lingüístico.* Son aquellas que se centran en los aspectos formales o gramaticales del sistema lingüístico. Sirven de soporte a las tareas comunicativas porque preparan a los alumnos para resolver dichas tareas; esto es, su objetivo es que los alumnos aprendan aspectos gramaticales concretos de la lengua que les permitan mejorar su competencia comunicativa.

Dentro de las programaciones basadas en tareas, Zanón (1995) recoge los *proyectos*, entendidos, en síntesis, como un grupo de tareas organizadas para alcanzar unos objetivos determinados (Font, 1998). A través de los proyectos, se pretende que los alumnos se hagan preguntas, participen, interaccionen, integren aprendizajes de diferentes áreas o compartan sus conocimientos para resolver las tareas (Sanmartí y Tarín, 2008). Los proyectos son muy amplios y van más allá del desarrollo de la competencia comunicativa; Zanón (1995) y Font (1998) coinciden en que a través del trabajo por proyectos se consiguen objetivos más generales como la cooperación, la motivación o el aumento de la autonomía de aprendizaje.

Las aportaciones de la enseñanza por tareas al enfoque comunicativo y su inclusión en los programas de enseñanza de la lengua fueron vistas por muchos autores como muy convenientes ya que contemplan las necesidades de comunicación del grupo (García, 1995). En este sentido, se ha destacado su capacidad de atender a la diversidad, puesto que las tareas que se plantean en el aula son próximas a la experiencia e intereses de los alumnos y éstos participan en la toma de decisiones; la propuesta por tareas favorece asimismo la implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la autonomía porque a cada grupo, o alumno, se le asignan unas funciones de las que dependen los demás (Fernández, 2001).

3.4.5. Las tareas de apoyo lingüístico

Desde la enseñanza por tareas, tanto las tareas comunicativas como las gramaticales se tienen que entrelazar y alternar para poder llegar con éxito a la resolución de una tarea final. Esta línea de trabajo permite desarrollar simultáneamente “conocimientos instrumentales y formales de forma natural” (Estaire, 2011, p. 6). Es decir, teoría y práctica se alternan en el aula para que los alumnos, además de adquirir unos

conocimientos teóricos, los apliquen en situaciones de interacción real con sus compañeros (Fernández, 2001).

La atención a la forma y las tareas gramaticales pueden darse de forma programada, con tareas como las de apoyo lingüístico, o también de forma incidental. Una tarea incidental sería aquella que surge de las necesidades lingüísticas o problemas durante la comunicación de quien aprende la lengua. No resultan por tanto de una programación previa sino que están vinculadas a las necesidades imprevistas del grupo de atención. En este caso, la enseñanza de la gramática tiene un carácter extensivo ya que se puede hacer frente a varios aspectos gramaticales de forma simultánea (Ellis, citado en Gómez del Estal, 2015; Estaire, 1999, 2009, 2011).

Sin embargo, cuando se quiere atender a la gramática de forma intensiva, desde la enseñanza por tareas se proponen las tareas de apoyo lingüístico. Dichas tareas ponen el foco de atención en los aspectos formales de una lengua, por tanto, su fin es “proporcionar y ampliar los recursos [contenidos] lingüísticos” (Estaire, 2009, p. 73) a través de “objetivo[s] de aprendizaje concreto[s]” (Estaire, 1999, p. 2) para que los alumnos puedan integrarlos en sus intercambios comunicativos y enriquecerlos. Se trata de tareas programadas y contempladas en el diseño de una unidad didáctica o de un proyecto cuya finalidad es servir de apoyo a las tareas comunicativas; es decir, “se intenta que sean significativas y estén contextualizadas” dentro de una situación comunicativa (Estaire, 2009, p. 74; 2011, p. 6). En la misma línea, Llopis *et al.* (2012) consideran que la mejora en la adquisición y el uso de la gramática consiste en hacerla significativa para los alumnos; el aprendizaje de la gramática debe interactuar con los conocimientos que éstos tienen, de manera que el alumnado pueda dar sentido a las formas gramaticales de la lengua que aprende.

Entre las tareas de apoyo lingüístico, Estaire (2009) distingue ocho tipos:

1) *Tareas de concienciación lingüística.* Comparten sus características con las tareas comunicativas pero el tema de la tarea recae sobre el fenómeno lingüístico que se trata. Siguiendo a Ellis y a Gómez del Estal y Zanón, Estaire (2009) destaca que el objetivo de las tareas de concienciación es orientar a los alumnos hacia la reflexión sobre un fenómeno lingüístico formal concreto para comprenderlo. Los alumnos construyen hipótesis a partir de la reflexión, las contrastan y las aplican. La resolución de estas

tareas implica necesariamente el intercambio de información sobre el aspecto lingüístico que se trabaja, mediante procedimientos comunicativos como la interacción. Para comprobar la veracidad de las hipótesis se necesita una fase de *retroalimentación* y una fase final para aplicar de forma práctica los aprendizajes. Este proceso se basa en la teoría de que cuanto más profunda sea la reflexión sobre un determinado fenómeno, más significativo es su aprendizaje. En síntesis, las tareas de apoyo lingüístico “integran de una manera eficaz la atención a la forma y a la comunicación” (Estaire, 2009, p. 71).

2) *Tareas de presentación de nuevos contenidos lingüísticos necesarios.* Consisten en el tratamiento de formas lingüísticas que son nuevas para el alumno, o formas ya conocidas sobre las que se trabajan nuevos usos. Estas tareas deberán tener una fase de comprobación, para ver si estos contenidos nuevos han sido asimilados, y una fase de aplicación para ponerlos en práctica.

3) *Tareas de expresión.* Son aquellas en las que se debe utilizar un elemento gramatical concreto para poder resolverlas. Por ejemplo, en una tarea en la que los alumnos deban hacer una entrevista tendrán que utilizar necesariamente los pronombres interrogativos.

4) *Tareas de análisis de textos escritos u orales.* Son aquellas en las que las respuestas de los alumnos se plasman mayoritariamente de manera no verbal. Por ejemplo, utilizando dibujos, diagramas o respuestas de *verdadero o falso*.

5) *Tareas que se realizan en la fase de pre-tarea* de una tarea de comunicación de cierta duración, con el fin de encontrar elementos que puedan servir de apoyo en la fase siguiente. Suelen proponer el análisis de un texto, siguiendo unas indicaciones, semejante al que tienen que elaborar posteriormente en la tarea.

6) *Tareas que se realizan en la fase de pre-tarea de una tarea de comunicación.* Su propósito es recuperar o incrementar y reorganizar los conocimientos previos de los alumnos.

7) *Tareas que se realizan en la fase de post-tarea de una tarea de comunicación.* Sirven como recapitulación y se utilizan para sintetizar aquellos aspectos lingüísticos que se hayan trabajado. Pueden estar programadas o surgir por el devenir de la clase.

8) *Ejercicios tradicionales.* Pueden servir para consolidar aspectos de la forma.

Las tareas de apoyo lingüístico también han sido denominadas como *tareas gramaticales* o *tareas formales* por Gómez del Estal y Zanón (1994). Estos autores las definen como un conjunto de actividades que buscan promover la reflexión de los alumnos sobre fenómenos gramaticales concretos para llegar a descubrir las reglas gramaticales. Gómez del Estal (2015, p. 11) recoge las aportaciones de autores como Fotos, Ellis, Loschky, Bley-Vroman y Zanón, y define las características que deben tener:

- 1) El objetivo... es hacer reflexionar a los alumnos sobre determinados fenómenos gramaticales.
- 2) Éstas se dirigen a provocar el análisis y la comprensión de las propiedades formales y funcionales de esos fenómenos.
- 3) ...presentan los fenómenos gramaticales de manera que permitan a los alumnos construir, a través de un proceso de descubrimiento progresivo, una representación mental o regla X de los mismos.
- 4) La utilización precisa de la estructura en comprensión y producción debe ser esencial para la resolución de la actividad.
- 5) La actividad debe incorporar posibilidades de uso comunicativo de la lengua.
- 6) La tarea debe incorporar una fase de *feedback* al alumno sobre su utilización de la estructura a lo largo de la actividad.

Según Gómez del Estal (2015), las tareas gramaticales contribuyen al desarrollo de la autonomía de los alumnos en el aprendizaje de la gramática y al enriquecimiento de su conciencia metalingüística. A través de ellas, los aprendices son capaces de reconocer un aspecto gramatical una vez lo han interiorizado. Se plantea así una propuesta metodológica: *la hipótesis interaccionista o de negociación del sentido*, cuyo objetivo es centrar la atención de los alumnos en los elementos lingüísticos a medida que van apareciendo en las situaciones comunicativas generándoles problemas de comprensión, o en el proceso de producción.

Este interés en que los alumnos reflexionen sobre aspectos gramaticales coincide con los presupuestos y objetivos que se plantean en el currículo de Lengua Castellana y Literatura. De esta forma, las tareas de apoyo lingüístico (Estaire, 2009) o tareas

gramaticales (Gómez del Estal y Zanón, 1994) se revelan de interés para el presente estudio puesto que configuran una propuesta didáctica para la enseñanza de los contenidos lingüísticos formales coherente con los principios y orientaciones metodológicas del currículo.

4. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para poder caracterizar la DLL como una disciplina científica es necesaria una “investigación científica educativa” (Prado, siguiendo a Noguerol, 2016, p. 66). Antes de la consideración científica de la DLL, eran los docentes quienes buscaban soluciones para atender a las necesidades que encontraban en sus aulas. El desarrollo de estudios propios ayudó a la DLL a constituirse como ciencia (Mendoza y Cantero, 2011).

En lo que respecta a la didáctica de la lengua, es a partir de la década de los setenta del s. XX cuando “el interés se decanta hacia los aspectos propios del aprendizaje y... los factores que inciden en el desarrollo y el dominio de las habilidades de lectura y escritura y, más tarde, de la expresión y la comprensión oral” (Mendoza y Cantero, 2011, p. 8). En los estudios del momento también intervienen disciplinas como la filología, la psicología o la pedagogía; por ejemplo, en los años sesenta-setenta se realizaron algunas investigaciones sobre aspectos como la enseñanza programada desde el ámbito de la pedagogía. Paralelamente en Argentina, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky desarrollaron una importante labor de investigación en el campo de la escritura (Camps, 2017).

En los años ochenta cambió la investigación sobre la enseñanza de la lengua impulsada por la crisis que experimentaba en las etapas de educación primaria y secundaria. En España, la tesis de Isabel Solé sobre estrategias de lectura promovió cambios en las líneas de estudio sobre la enseñanza de la lectura (Camps, 2017). En esta década se desarrollaron estudios relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, con las prácticas que se realizaban en las aulas y con los currícula, y todos ellos “debían vincularse en la construcción de una teoría del aprendizaje de la lengua” (Ellis, citado en Mendoza y Cantero, 2011, p. 9).

Como expone Camps (2017), con la LOGSE de 1990 se priorizó “la enseñanza de las habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir. Pero la investigación formal no

contribuía todavía”⁵ (2017, p. 15). Hasta bien entrado el siglo XX estas habilidades eran estudiadas de forma separada y las investigaciones sobre la enseñanza de la gramática eran casi inexistentes.

Actualmente las principales líneas de investigación en la DLL pueden agruparse en cinco ámbitos, según su foco de atención: los procesos de aprendizaje y el desarrollo de las competencias comunicativas y literarias; los diferentes enfoques y métodos así como materiales y recursos utilizados en el aula; los contextos en los que se produce la comunicación y el aprendizaje; las creencias de los participantes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje; y, por último, los contenidos propios del área que no son estudiados por otras disciplinas como la lingüística (Mendoza y Cantero, 2011).

Desde esta perspectiva, el trabajo que se presenta centra su interés en las propuestas didácticas utilizadas para la enseñanza de la gramática aunque tiene en cuenta también las creencias del profesorado sobre el tema y el contexto en el que se desarrolla el estudio.

En relación con esta línea de investigación, siguiendo las aportaciones de Fontich (2013), el grupo GREAL desarrolló en los años noventa estudios sobre la composición escrita que, además de dar resultados interesantes sobre el uso y el aprendizaje del proceso de escritura, ofrecieron datos sobre las dificultades de los alumnos al trabajar con fenómenos gramaticales en las composiciones escritas. Estos resultados promovieron la creación de investigaciones sobre “la actividad metalingüística de los escolares” (2013, p. 4) y la forma en la que construyen su saber gramatical. Estos estudios están interesados en descubrir en qué medida la actividad metalingüística interviene en el conocimiento de fenómenos gramaticales y de la lengua (Camps, 2017, p. 18). Otros estudios realizados en los ámbitos de las lenguas inglesa, francesa y española sobre cómo los alumnos construyen el conocimiento gramatical han llegado a las mismas conclusiones. Estos trabajos coinciden en que el conocimiento gramatical de los alumnos es variado e inconexo y que, con frecuencia, es el resultado de las actividades escolares. Estas investigaciones concluyen que “esta instrucción gramatical ni siquiera sirve para construir un saber gramatical coherente” (Fontich, 2013, p. 5).

⁵ “L’ensenyament de les habilitats lingüístiques: parlar, escoltar, llegir i escriure. Però la recerca formal no hi contribuïa encara”.

No obstante, los estudios que muestran interés por el papel que desempeña la gramática en la enseñanza de las lenguas son recientes en Europa (Camps, 2017). Gómez del Estal (2014) expone en su tesis doctoral que las investigaciones sobre los métodos de trabajo con la gramática son abundantes en el ámbito de la lengua inglesa, mientras que no ocurre lo mismo con la española. La investigación actual en el contexto español versa principalmente sobre dos líneas: las interrelaciones entre la lectura y la escritura, y entre la escritura y el saber gramatical. Esta última “permite avanzar en el conocimiento de qué gramática contribuye al dominio del lenguaje escrito y qué modelo de enseñanza puede facilitar que los alumnos utilicen sus conocimientos gramaticales para la mejora de los textos”⁶ (Camps, 2017, p. 17).

Otra de las conclusiones a la que han llegado las investigaciones sobre fenómenos gramaticales es que mantener un intercambio conversacional con un adulto ayuda a los alumnos a verbalizar “su reflexión metalingüística” (Nadeau y Fisher, citados en Fontich, 2013, p. 5). Fontich (2013) muestra que los intercambios orales en grupos reducidos crean unas condiciones óptimas para aprender gramática ya que los alumnos tienen la capacidad de desarrollar argumentos muy válidos al trabajar de forma colaborativa. En la misma línea, Jones y Chen (2016) realizaron un estudio sobre las posibilidades del enfoque dialógico para favorecer la comprensión metalingüística de los alumnos; en el desarrollo de su estudio provocaron situaciones de colaboración orientadas a la comprensión de un concepto gramatical. Entre sus conclusiones coinciden con Fontich (2013) en determinar como esencial la participación de los alumnos para que se produzca aprendizaje sobre el lenguaje. Los resultados de este estudio defienden la aplicación de principios dialógicos en la enseñanza de la gramática y señalan como un factor clave el papel del docente y su experiencia.

En el ámbito anglosajón las investigaciones son más numerosas y en los últimos años se han desarrollado algunas vinculadas con la gramática (Gómez del Estal, 2014). Por ejemplo, Pourmoradi y Vahdat (2016) han estudiado recientemente la relación interactiva entre la enseñanza de la gramática, el género y el estilo cognitivo en los aprendices iraníes de inglés como lengua extranjera. El objetivo del estudio era comprobar cuál es el modo de enseñanza de la gramática, deductivo o inductivo, más

⁶ “Que permet avançar en el coneixement de quina gramàtica contribueix al domini del llenguatge escrit i quin model d'ensenyament pot facilitar que els alumnes utilitzin els seus coneixements grammaticals per a la millora dels textos”

adecuado, teniendo en cuenta el género y los estilos cognitivos de los alumnos. Antoniou, Ettlinger y Wong (2016) han investigado el papel que tienen los subsistemas de memoria (memoria declarativa, procedimental y de trabajo) en el proceso de aprendizaje de la gramática de una lengua extranjera para demostrar que éstos tienen gran influencia en la adquisición de la misma.

En la lengua holandesa, las investigaciones de Verhagen, Leseman y Messer (2015) se centraron en el estudio de las relaciones entre la memoria fonológica y el aprendizaje de la gramática de una lengua extranjera. El objetivo era profundizar en la relación entre estas dos variables y estudiarla con más detalle.

En definitiva, la investigación en didáctica de la lengua suele orientarse a la generación de conocimiento para lograr un objetivo principal: atender a las necesidades detectadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y, en consecuencia, alcanzar un aprendizaje significativo de la lengua (Mendoza y Cantero, 2011; Prado, 2016). En este sentido, la enseñanza de la gramática es una línea de investigación de interés, aunque no cuenta apenas con estudios actuales relacionados con la enseñanza del español como primera lengua en las aulas de primaria.

5. DISEÑO METODOLÓGICO

5.1. Presupuestos de partida, preguntas y objetivos del estudio

En este estudio se parte de unas hipótesis sobre la enseñanza actual de la gramática en las aulas; estos presupuestos surgen de la exposición del marco teórico y del estado de la cuestión, de la revisión de programas de formación docente y de la observación de libros de texto actuales:

- La enseñanza de la gramática ha sido y es un tema de interés para los especialistas en la enseñanza de segundas lenguas; un tema que ha evolucionado conforme avanzaban las investigaciones en este campo. Un reflejo y ejemplo de esta evolución es el lugar que ocupa en la formación que se ofrece a los docentes y la transformación que se ha producido en los libros de texto de Español como Lengua Extranjera de los últimos años.
- La enseñanza de la gramática es también un tema de interés en la enseñanza del castellano como primera lengua en la escuela. Los avances en la didáctica de la

primera lengua son asimismo coincidentes con la didáctica de segundas lenguas aunque también son más escasos. Tanto las publicaciones especializadas como el currículo actual reflejan esos avances, sin embargo, no se detectan ni en los programas de formación del profesorado ni en los libros de texto del área de Lengua Castellana y Literatura.

A partir de estos presupuestos, surgen las siguientes cuestiones:

- ¿Qué se está haciendo actualmente en las aulas de primaria respecto a la enseñanza de la gramática?
- ¿Qué piensan los maestros sobre este tema?
- ¿Qué es susceptible de mejora y cómo puede hacerse?

Como resultado de los presupuestos y de las preguntas de partida, se proponen los siguientes objetivos:

1. Indagar sobre el tratamiento que recibe la enseñanza de la gramática en las aulas.
2. Aportar propuestas para la mejora de la acción educativa.

5.2. Enfoque de la investigación

En el desarrollo de esta investigación educativa se ha seguido un *enfoque cualitativo*. La investigación desde un planteamiento cualitativo tiene como objetivo comprender determinados fenómenos sociales: “el investigador recopila datos durante un espacio prolongado de tiempo en un escenario o a partir de individuos” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 402). Desde esta perspectiva, los investigadores interactúan con los participantes del estudio y con la situación en la que se encuentran inmersos para la recolección de datos. En concreto, se trata de una *investigación cualitativa interactiva* ya que la recogida de los datos se realiza en el mismo campo de estudio (dos colegios) y es la investigadora quien los interpreta.

Dentro de las modalidades que engloba la investigación interactiva, este estudio responde a una *metodología etnográfica* que consiste en la descripción e interpretación de una unidad social y las interacciones que se producen entre sus miembros. El objetivo es conocer esta realidad social en profundidad y proporcionar una

representación de cada grupo estudiado para poder comprender otros sistemas sociales con características semejantes (Martínez, 2007). Siguiendo a McMillan y Schumacher, “la etnografía implica un trabajo de campo prolongado” (2005, p. 44), es decir, el investigador se introduce y familiariza con el campo de estudio para que la recopilación de datos sea lo más rica y fiel posible a la realidad.

Entre los principios epistemológicos sobre los que se fundamenta la investigación cualitativa, el *constructivismo* sostiene que los resultados obtenidos en una investigación dependen de factores contextuales como las personas que actúan en esa realidad o la relación establecida entre el investigador y el campo de estudio. En consecuencia, una teoría no puede estar nunca completamente probada porque la realidad social es cambiante (Guba, 1990).

5.3. Contexto seleccionado

El estudio se ha desarrollado en dos colegios de la provincia de Huesca. Los centros no fueron seleccionados de manera arbitraria, sino por un interés formativo, con el propósito de realizar las últimas prácticas curriculares del Grado de Maestro en diferentes realidades educativas: un contexto urbano y otro rural, un colegio concertado y otro público. Cuando se tomó esta decisión todavía no se habían definido completamente los objetivos del Trabajo Fin de Grado, ni había una relación directa entre el tema y la selección de los centros. No obstante, se valoró la oportunidad que ofrecían las prácticas para acceder a un determinado campo de estudio durante un tiempo continuado. De esta forma, las prácticas escolares facilitaron el acceso al campo, pero el estudio no se limitó a las aulas asignadas para realizar las prácticas sino que se aprovechó esa estancia para ampliar el contexto de observación.

En cuanto a los centros escolares, el primero de ellos (en adelante colegio A) está situado en la capital oscense. Es un centro educativo concertado que cuenta con 144 alumnos en infantil y 296 en primaria, organizados en dos clases por curso. En el centro hay un amplio equipo docente y gran variedad de recursos materiales. La oferta educativa del mismo abarca los dos ciclos de infantil, primaria y secundaria. Durante la estancia en el centro se tuvo acceso al segundo ciclo de educación infantil y a la etapa de primaria. El segundo centro (en adelante colegio B), aunque muy próximo a la capital, está ubicado en una zona rural cuya población no alcanza los ochocientos

habitantes. Se trata de un colegio rural agrupado (en adelante C.R.A.) de carácter público, formado por las escuelas de cinco localidades. La localidad cabecera del C.R.A., en la que se desarrollaron las prácticas, es la que tiene más alumnos, 130 durante el desarrollo de la investigación, distribuidos entre las etapas de infantil y primaria. Los alumnos están separados por edades y cada grupo dispone de una clase y un tutor; sin embargo muchos maestros especialistas son itinerantes y se desplazan por los diferentes centros que forman el colegio. En este colegio se facilitó la entrada a la etapa de primaria y a una clase de educación infantil.

5.4. Técnicas y estrategias de recogida de datos

En las investigaciones cualitativas se utilizan diferentes estrategias para recopilar los datos y éstas se van perfeccionando durante el proceso de recogida de información para incrementar su validez. El uso de diferentes técnicas aumenta la credibilidad del estudio (McMillan y Schumacher, 2005). En esta investigación se ha utilizado la observación participante, los cuestionarios abiertos y el grupo de discusión. Las tablas explicativas de los datos recogidos y de los informantes implicados se encuentran en el Anexo 1.

- *Observación participante.* Consiste en la entrada del investigador en el campo de estudio con el fin de conocer la vida del grupo que se estudia (López-Barajas, 2004). Durante el tiempo que permanece allí, el investigador describe mediante notas de campo todo lo que va sucediendo (McMillan y Schumacher, 2005). Concretamente, en este estudio se han realizado diecinueve observaciones de clases: diez de lengua castellana, siete de inglés y dos de francés. En estas observaciones han participado catorce maestros y 314 alumnos, aunque en las notas se menciona a 93 alumnos debido a sus intervenciones durante las clases (Anexo 2).
- *Cuestionarios abiertos.* En principio, el objetivo era entrevistar a los maestros que habían participado en las observaciones; al hacerles la solicitud, ellos mismos propusieron cumplimentar las preguntas de la entrevista por escrito debido a que disponían de poco tiempo durante el tramo final del curso. Algunos plantearon la posibilidad de hacerlo por correo electrónico y se decidió utilizar esta modalidad para todos.

En el diseño de las preguntas se tuvo en cuenta el conocimiento aportado por las observaciones y los objetivos de la investigación. Las preguntas fueron enviadas al correo de ambos centros para que el equipo directivo las hiciera llegar a todo el profesorado que impartía alguna de las áreas previamente observadas: lengua castellana y literatura, inglés y/o francés. Finalmente, se recibió respuesta de tres maestros, aunque dos de ellos contestaron conjuntamente a las preguntas (Anexo 3).

- *Grupo de discusión.* Esta técnica consiste en fomentar la interacción entre los miembros de un grupo para que hablen sobre un tema de interés para el estudio (Barbour, 2013); en este caso, se planteó la enseñanza de la gramática en el ámbito escolar. La realización de un grupo de discusión requiere de la preparación previa del mismo, por lo que se utilizó un guion orientativo con las mismas preguntas de los cuestionarios. Su uso fue flexible, puesto que el grupo de discusión ofrece la posibilidad de que emergan nuevos temas y de profundizar en los aspectos que más interesan. Se solicitó la participación a cinco maestros con diferentes características en cuanto a experiencia laboral y áreas de enseñanza, y se consiguió la participación de tres informantes, diferentes a los que respondieron a los cuestionarios abiertos (Anexo 4).

Las propuestas didácticas que se plantean a los maestros en el grupo de discusión y en los cuestionarios quedan recogidas en el Anexo 5.

5.5. Tratamiento de los datos

En las investigaciones cualitativas se emplean principalmente las descripciones narrativas para presentar los datos obtenidos; se elaboran descripciones sobre el campo de estudio y los hechos que se producen en este escenario (McMillan y Schumacher, 2005). Estos documentos recogen la información que será examinada posteriormente mediante técnicas de análisis y tratamiento de los datos.

En este trabajo se ha utilizado el Análisis de Contenido, en su vertiente cualitativa, como técnica para leer e interpretar los documentos recabados durante el desarrollo del trabajo de campo. Con este análisis se ha pretendido categorizar la información obtenida a través de las observaciones, los cuestionarios y el grupo de discusión, e identificar patrones y disonancias para comprender mejor el contexto y el tema objeto de estudio (Ruiz Olabuénaga, 2009).

6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El análisis de los resultados se ha realizado a partir de los datos obtenidos en las observaciones de clases (Anexo 2), los cuestionarios abiertos (Anexo 3) y el grupo de discusión (Anexo 4). De estos documentos emergen múltiples categorías; sin embargo, con el objetivo de concretar el análisis, se han seleccionado aquellas que presentan una vinculación más estrecha con el tema de estudio desde la perspectiva de la acción y el pensamiento de los maestros implicados.

6.1. Resultados de las observaciones de clases

Las observaciones de clases se han recogido a través de las notas de campo. Su análisis ha permitido aproximarse a la acción de los maestros en relación con la enseñanza de la gramática.

Figura 1. Categorías derivadas de las observaciones



Propuestas didácticas

Se observan dos tipos de actividades propuestas por los maestros: actividades en las que la gramática es un objetivo explícito y actividades en las que se encuentra de manera implícita. Ambas modalidades están presentes en las clases observadas aunque son más frecuentes las primeras.

Actividades de gramática explícita

En su mayoría, las actividades observadas no son comunicativas ya que su finalidad no es promover la comunicación (Estaire, 1999; 2004; 2011); su tratamiento parte de un enfoque grammatical (Canale y Swain, 1996), es decir, la gramática es un objeto de aprendizaje en sí mismo y se utiliza la oración como unidad de análisis. En estas propuestas el libro de texto es el recurso más común entre los docentes. Sin embargo, algunos maestros programan sus propias actividades: el maestro 2 pide a cuatro alumnos que formen palabras con las letras que les entrega en forma de tarjetas; el maestro 6 pide a cada alumno que invente una oración con una de estas palabras “ayer, ahora, mañana”; y el maestro 8 desarrolla la técnica de trabajo cooperativo *lápices al centro* para trabajar el sujeto y el predicado a través de carteles donde se separan ambas partes de la oración.

Actividades de gramática implícita

Entre estas actividades se encuentran aquellas en las que no hay una intención de favorecer aprendizajes gramaticales pero se producen. Se observan mayoritariamente en las clases de lenguas extranjeras. En la observación 19 los alumnos tienen que dibujar un monstruo en pequeños grupos y realizar su descripción oral. Esta propuesta no se centra en la oración sino que incluye el texto descriptivo y promueve un encadenamiento de aprendizajes: primero el maestro trabaja los adjetivos, después, las partes del cuerpo y, por último, se genera la descripción. Se detecta un intento de aproximación a prácticas comunicativas al dotar a los aprendizajes de un carácter funcional. Otros ejemplos que promueven la comunicación: en la observación 3 con la inicial ronda de preguntas a un compañero o el “English TV Show”; en la observación 18 la maestra plantea una actividad comunicativa donde la gramática se encuentra implícita: planificar un campamento de verano y elaborar un texto sobre las actividades que incluiría. Esta propuesta nace del trabajo previo de los tiempos verbales en futuro y culmina con la exposición oral de la tarea.

En el caso de la lengua castellana se observa que las prácticas comunicativas desarrolladas son escasas y no están ligadas a un objetivo grammatical, están descontextualizadas ya que no se corresponden con otros aprendizajes o actividades previamente realizadas o por hacer. Muestra de ello es la observación 16: los alumnos tienen que narrar oralmente a sus compañeros una situación graciosa que hayan vivido;

es una actividad propuesta por el libro de texto pero resulta ajena al resto de actividades y pierde sentido.

Cabe destacar que los maestros no siempre muestran conocimiento de los contenidos gramaticales implicados en sus propuestas de forma implícita. En la observación 3 el maestro comenta al iniciar la sesión que no va a trabajar contenidos gramaticales porque su objetivo es hacer una lectura y las actividades correspondientes. Sin embargo, en sus propuestas posteriores se tratan contenidos fonéticos, expresión y comprensión oral y comprensión lectora, de forma que la gramática se encuentra implícita. Al mismo tiempo, las observaciones revelan situaciones en las que los alumnos conversan sobre aspectos lingüísticos; por ejemplo, en la observación 10 dos alumnos mantienen un diálogo sobre la escritura de las palabras con ce y con zeta. En las observaciones se ha percibido que son frecuentes las preguntas de los alumnos acerca de los aspectos ortográficos.

Recursos utilizados por los maestros

El principal recurso de las clases observadas es el libro de texto, salvo los maestros 9 y 14, todos los maestros lo utilizan. En la observación 8, realizada en el aula de infantil, la maestra 7 trabaja con fichas. En la observación 9, esta misma maestra explica que los alumnos, ya en el primer curso de primaria, si no hacen alguna actividad con el libro o el cuadernillo le dicen que no han hecho nada ese día y, por eso, aunque considera prioritario que se comuniquen en inglés de forma oral, ha tomado la decisión de utilizarlos aunque sea al final de la clase.

Se observa que los libros utilizados muestran diferencias en cuanto al tratamiento de la gramática. En primer lugar, los libros de lengua castellana dedican a los contenidos gramaticales un apartado específico dentro de cada una de las unidades. Las actividades gramaticales están diseñadas en función de los contenidos marcados para cada unidad pero no están vinculados a las destrezas orales o escritas. Por ejemplo, en la observación 5, las actividades atienden únicamente a los contenidos previamente expuestos en la teoría, en este caso las preposiciones y las conjunciones. Estas actividades consisten en completar huecos con preposiciones y/o conjunciones, sustituir dibujos por estas palabras o localizarlas en oraciones. La progresión de estos contenidos en el libro es lineal y acumulativa.

Por el contrario, en los libros de texto de inglés la gramática no se presenta como una categoría aislada sino que está integrada en las destrezas orales y escritas; por ejemplo, el vocabulario. Muestra de ello se presenta en la observación 7 donde los conceptos gramaticales, las preguntas con la estructura “Do you like...?” y las respuestas breves “Yes, I do” y “No, I don’t”, se combinan con la práctica del vocabulario sobre los alimentos.

Además de los libros de texto, se han utilizado otros recursos para tratar la gramática de forma explícita, como propuestas diseñadas por el maestro. En la observación 11 el maestro, antes de utilizar el libro, desarrolla una dinámica denominada “lápices al centro” para explicar los conceptos de sujeto y predicado. En esta actividad se utiliza el juego, la negociación del significado, la reflexión y el aprendizaje por descubrimiento en coherencia con el currículo.

En cuanto a los recursos tecnológicos, todas las aulas disponían de un ordenador y la mayoría tenía una pizarra digital. Estos medios se utilizaron para el trabajo de aspectos fonéticos (observación 3), audición de textos del libro o lecturas (observaciones 4 y 7), audición de canciones (observaciones 3, 7, 8, 9 y 10), o el visionado de vídeos (observaciones 8 y 9). En las observaciones 1, 2, 3 y 11 los maestros proyectan el libro de texto para apoyar sus explicaciones o realizar correcciones en gran grupo. Las pizarras digitales se utilizaron también con una intención interactiva: en las observaciones 5 y 11 se juega al 3 en raya de forma virtual.

Además de los recursos tecnológicos, los materiales tradicionales siguen siendo importantes. Por ejemplo, la pizarra de tiza se usa para la realización de correcciones de ejercicios, o para anotar conceptos teóricos clave que sirvan como punto de apoyo para las explicaciones teóricas o la realización de actividades (observaciones 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 13, 14, 15 y 19).

6.2. Resultados de los cuestionarios abiertos y del grupo de discusión

Tras el análisis de las respuestas obtenidas en la transcripción del grupo de discusión y en los cuestionarios, se han seleccionado las categorías que aparecen en la Figura 2 para su análisis. Se trata de categorías que permiten conocer el pensamiento del profesorado sobre la enseñanza de la gramática.

Figura 2. Categorías derivadas de los cuestionarios y grupo de discusión



Relevancia de los contenidos gramaticales

Entre los participantes parece extendida la creencia de que los contenidos gramaticales son fundamentales para la formación de los alumnos. Los maestros 5, 6 y 15 consideran que estos contenidos estructuran y organizan el lenguaje, base del aprendizaje de las demás áreas. La maestra 10 matiza que el saber gramatical es esencial en los cursos más altos de primaria.

Se detecta también un acuerdo en la creencia de que los contenidos gramaticales que se trabajan en la escuela están vinculados con las necesidades comunicativas reales que tienen los niños fuera del entorno escolar, tanto en el nivel oral como escrito; salvo para el maestro 15 quien puntualiza que estos aprendizajes sirven más bien para atender las exigencias académicas de cursos posteriores. Los maestros 5 y 6 consideran que los contenidos gramaticales que se trabajan en las aulas influyen en que las situaciones comunicativas sean correctas y proponen presentar la gramática de forma que les suscite más interés, para que los niños puedan darse cuenta de su utilidad. El maestro 8 puntualiza que en niveles más altos sí que se trabajan muchos contenidos que tal vez después en su día a día los alumnos no utilizan.

El tratamiento de la gramática en el currículo escolar

Todos los participantes coinciden en que los contenidos gramaticales ocupan un espacio importante del currículo de lengua y algunos destacan que tienen un bloque

propio. Los maestros 5 y 6 explican que estos contenidos se suelen vincular con la ortografía. Los maestros 8, 10 y 15 muestran acuerdo en que algunos contenidos tienen un carácter muy abstracto para los primeros cursos de primaria puesto que los alumnos no interiorizan determinados contenidos y hay que volver a repasarlos en cursos más avanzados. Los maestros 7, 8 y 10 coinciden en que el peso que se da actualmente a las cuatro destrezas (escuchar, leer, hablar y escribir) es bastante equitativo, en oposición a prácticas anteriores en las que el aprendizaje de la lengua “parecía que era escribir y leer” (maestro 8). La maestra 7 considera fundamental, sobre todo en los primeros cursos, que los alumnos aprendan a escuchar y a hablar más que a escribir; y destaca que esto ocurre en la enseñanza del inglés en la que se da mucha importancia al lenguaje oral para que, una vez éste se afianza, se pueda trabajar con el lenguaje escrito. En esta línea la maestra 10 argumenta que los alumnos no saben escuchar.

Cómo enseñan la gramática los maestros

Sobre este tema surgen planteamientos distintos. El maestro 15 afirma que el aprendizaje es más significativo para los alumnos si se hace desde sus creaciones porque “saben usar el lenguaje, conocen la gramática, solamente no saben categorizarla o conceptualizarla”. Los maestros 5 y 6 presentan los contenidos con ejemplos próximos a los niños y seguidamente explican la teoría también con ejemplos. La maestra 7 explica que en las clases de lengua castellana utiliza algunos recursos del área de inglés; aunque cree que en una lengua extranjera el lenguaje no surge de forma tan natural y, por ello, introduce las estructuras de forma oral antes de pasar a la lectura y la escritura; los maestros 8 y 10 insinúan que la enseñanza de lenguas extranjeras no es igual porque en ellas es más habitual la combinación de recursos atractivos. Desde su experiencia, las maestras 7 y 10 recomiendan que los contenidos gramaticales no se trabajen de forma aislada en lengua sino que se tengan en cuenta en otras áreas. Los maestros 5 y 6 aconsejan recordar los aprendizajes ya adquiridos y acercarlos a la vida cotidiana porque “cuanto más cercano lo ven más fácil lo consiguen entender”. El maestro 15 propone tener en cuenta la forma en la que cada niño adquiere el lenguaje y desde ahí comenzar con las construcciones más básicas u *holofrases*, para ir enriqueciéndolas conforme se alcanza mayor competencia lingüística. Por último, los maestros 7, 8, 10 y 15 consideran que los alumnos no hablan de gramática en situaciones no académicas; sin embargo, los maestros 5 y 6 defienden que sí lo hacen aunque no sean conscientes y creen además que los alumnos manifiestan mayor preocupación por los fenómenos

ortográficos que por la gramática. La maestra 7 opina que los alumnos no están acostumbrados a reflexionar sobre los contenidos y que cuando se les pide, se bloquean y dicen que no saben hacer las cosas o que no lo entienden. La maestra considera que están más acostumbrados a la forma de trabajar que aparece en el libro de texto, desde la teoría.

El tratamiento de la gramática en los libros de texto

Los maestros se muestran críticos con los libros de texto y consideran que no ofrecen propuestas adecuadas al aprendizaje infantil de la gramática. Los maestros 7, 8 y 10 dicen que los libros están llenos de definiciones y para el maestro 15 el aprendizaje suele centrarse en memorizar conceptos. La maestra 7 destaca que el tratamiento de la gramática “es muy teórico más que práctico”. Los maestros 5, 6 y 15 consideran que las actividades de los libros son poco funcionales y proponen un trabajo más manipulativo para que los alumnos utilicen los conceptos gramaticales en situaciones comunicativas. La maestra 7 propone abordar estos contenidos de otra forma para evitar las repeticiones curso tras curso, y destaca que en los libros “está todo descontextualizado” ya que las propuestas no están vinculadas con los intereses de los niños, ni con otros contenidos; de esta forma alude a la fragmentación de los contenidos y señala que “está el vocabulario por un sitio, la gramática por otro... la literatura por otro, la expresión escrita”. El maestro 8 expone que no se pueden trabajar todos los contenidos al mismo tiempo, lo que justifica aceptar esta división. Para la maestra 10 la resolución de las actividades del libro se hace de forma mecánica y los alumnos no integran los contenidos porque no son capaces de aplicarlos más allá de actividades escolares. Los maestros 8 y 10 exponen que los libros de texto condicionan las prácticas didácticas y, aunque reconocen que no siempre son la mejor opción, afirman que tienen que utilizarlos porque las familias han hecho una inversión económica.

Los enfoques didácticos

Se presentaron a los participantes dos actividades cuyo centro de interés era el modo imperativo: la actividad A, diseñada desde la enseñanza por tareas; y la B, desde un enfoque tradicional. Tras su lectura y observación, los maestros reconocen sus características y diferencias, y se decantan por la enseñanza por tareas, enfoque con el que parecen sentirse más identificados. Los maestros concluyeron que la actividad A

presenta el contenido gramatical a través del descubrimiento; mientras que la B sigue un esquema tradicional. La maestra 7 destaca que la propuesta A promueve que los alumnos se impliquen en la realización de las tareas y se esfuerzen, lo cual facilita su integración; el maestro 8 cree que los ejercicios de la opción B igualmente se pueden resolver aunque no se alcance la comprensión plena del fenómeno que se estudia. Los maestros 7, 8 y 10 muestran acuerdo en escoger la opción A para llevar al aula, y la maestra 7 puntualiza que tratan de hacerlo pero que “muchas veces estamos con las manos atadas”. El maestro 15 contempla la posibilidad de utilizar actividades de ambos tipos para presentar este contenido y que sus actividades se asemejan a ambas. Los maestros 5 y 6 aclaran que su forma de trabajar se adecúa más a la opción A, aunque también optan por propuestas como la B.

La formación del profesorado

Todos los maestros opinan que los cursos ofertados actualmente sobre didáctica de la gramática son muy escasos o inexistentes. Los maestros 7, 8 y 10 afirman no haber participado nunca en un curso sobre esto. Los maestros 5, 6, 7 y 8 coinciden en que la formación actual se dirige hacia otros temas como las nuevas tecnologías, el bilingüismo o el trabajo cooperativo, porque resultan más interesantes. El maestro 15 apunta que la mayoría de los maestros trabajan desde la experiencia y la formación adquirida en los estudios de magisterio, por ello, propone que sería importante una formación en este aspecto si se enfocara desde la didáctica. El maestro 8 muestra su acuerdo y afirma que la falta de formación se debe a que “ha sido lo de siempre y se supone que ya se sabe”. La maestra 7, especialista de inglés, sostiene que además de no tener formación sobre didáctica de la gramática, ni en español ni en inglés, tampoco se ofertan cursos. Sobre la preocupación que suscita este tema, los maestros 7, 8 y 10 coinciden en que no se trata de un tema de interés mientras que los maestros 5 y 6 opinan que sí es un asunto que genera preocupación, pero argumentan que hay otros ámbitos en los que se necesita una mayor formación.

7. CONCLUSIONES

En el presente Trabajo Fin de Grado se ha tratado de profundizar en el estudio de la enseñanza de la gramática desde la revisión teórica y desde la investigación empírica.

Para concluir, se responde a continuación a los objetivos planteados al inicio de la investigación.

Objetivo 1: Indagar sobre el tratamiento que recibe la enseñanza de la gramática en las aulas.

Para lograr el primero de los objetivos, se ha desarrollado una investigación cualitativa en un contexto educativo determinado. Tras el análisis de los datos recopilados en el campo de estudio se ha llegado a las siguientes conclusiones:

La mayoría de las actividades gramaticales que se observaron en las aulas no responde a un enfoque comunicativo (Canale y Swain, 1996b), en el centro de la práctica educativa se encontraba el conocimiento gramatical en sí mismo; sin embargo, en la enseñanza de lenguas extranjeras se plantearon propuestas que favorecen la adquisición de la competencia comunicativa, aunque estas actividades no estaban siempre conectadas con el aprendizaje de los contenidos gramaticales.

La enseñanza de la gramática tampoco responde a los principios que establece el currículo sobre la necesaria reflexión metalingüística y el aprendizaje funcional: los alumnos no tuvieron la oportunidad de dialogar ni reflexionar desde su propio uso y conocimiento de la gramática. La enseñanza en lengua castellana observada en el contexto recibe un tratamiento de tendencia estructuralista (Gómez del Estal y Zanón, 1994), en la que se suele priorizar el estudio de la gramática a partir de explicaciones basadas en el libro de texto y en la posterior realización de actividades mecánicas centradas en la corrección. En este proceso el alumno sólo intervenía en la fase final de aplicación de la norma gramatical.

Los maestros del contexto de estudio mostraron a través de su discurso y de sus reflexiones sobre la enseñanza de la gramática un conocimiento teórico claro y suficiente sobre cómo se debería abordar esta enseñanza en la escuela para que el aprendizaje sea significativo para los alumnos. Los maestros que no tenían formación en la enseñanza de lenguas desconocían las metodologías específicas pero aplicaron sus conocimientos y experiencias para lograr dar respuestas coherentes con el currículo y con el enfoque comunicativo.

Se detectaron varias contradicciones entre el pensamiento y la acción del profesorado en relación con la enseñanza de la gramática. En su discurso, los maestros se identificaron con los planteamientos de la enseñanza por tareas y con las tareas de apoyo lingüístico (Estaire, 1999; 2004; 2011) frente a las prácticas tradicionales; sin embargo, en las observaciones de clase, se apreció que sus actividades no estaban orientadas desde el enfoque comunicativo sino que dependían de la orientación metodológica del libro de texto. Aunque todos los maestros fueron críticos con los libros de texto, este recurso fue el más utilizado; en sus clases los maestros asumieron las propuestas del libro sin cuestionar, intervenir, modificar o plantear nuevas alternativas a lo que ellos mismos criticaron en los cuestionarios y en el grupo de discusión.

En las clases observadas se generaron situaciones en las que el aprendizaje significativo de la gramática estuvo presente: en ocasiones este aprendizaje fue estimulado por los maestros y en otras por la iniciativa de los propios alumnos, aunque ninguno de ellos parecía ser consciente de ello. A menudo los maestros trabajaron fenómenos gramaticales de manera implícita, no intencionada, en las actividades de producción de textos orales y escritos. Al mismo tiempo, las observaciones revelan situaciones en las que los alumnos conversaron sobre aspectos lingüísticos, pese a la creencia de los maestros de que los alumnos no hablan sobre gramática en el aula.

En síntesis, se detectaron dos tipos de propuestas didácticas en las que la gramática estaba presente: actividades en las que aparecía de forma explícita y actividades en las que se encontraba de forma implícita. Cuando los maestros tenían como objetivo el aprendizaje intencionado y específico de contenidos gramaticales, recurrián a prácticas no comunicativas, actividades en las que la gramática aparecía de forma explícita y el fin era el aprendizaje de los contenidos en sí mismos. Estas propuestas y sus carencias recuerdan el problema con el que se ha enfrentado el enfoque comunicativo desde sus inicios (Gómez del Estal y Zanón, 1994). Sin embargo, el aprendizaje significativo y funcional de la gramática se produjo en situaciones en las que los maestros no se planteaban este objetivo, a través de actividades en las que la gramática se hallaba de forma implícita. La falta de conciencia sobre ese aprendizaje o sobre el potencial que suponían esas actividades impidió un aprovechamiento mayor de las situaciones generadas tanto por los maestros como por los alumnos.

De las conclusiones previas se deduce que para los maestros el término “gramática” no sólo acoge los contenidos del bloque 4 del currículo, sino que el concepto va asociado a una forma de entender el papel que tienen estos contenidos o no tienen en la comunicación. Es decir, el concepto que transmitieron los maestros de la “gramática” en su discurso vincula la gramática con un uso funcional y comunicativo; mientras que el concepto que asumieron en su acción educativa se corresponde con un conjunto de contenidos ajenos al uso que hace de la lengua el alumno, sin tener en cuenta tampoco que la gramática se encuentra en todos los hechos lingüísticos (Llopis *et al.*, 2012).

Objetivo 2: Aportar propuestas para la mejora de la acción educativa.

En cuanto al segundo de los objetivos, se exponen a continuación algunas propuestas de mejora de la acción educativa derivadas del análisis del contexto y de la revisión teórica sobre el tema.

La primera propuesta incide en la necesaria formación del profesorado. Los programas de formación continua de los últimos años se dirigen principalmente hacia el uso de las tecnologías y los métodos considerados innovadores. La formación docente debe integrar los avances realizados por la investigación, puesto que la innovación afecta a todas las disciplinas, también a cuestiones consideradas tradicionales, como la gramática. En la actualidad, la formación en didáctica de la gramática o en el desarrollo de destrezas comunicativas se encuentra vinculada a los programas de enseñanza de lenguas extranjeras pero no a la enseñanza de la lengua castellana como primera lengua. Los maestros del estudio manifestaron carencias en esta cuestión. Aunque demostraron un conocimiento teórico no especializado pero adecuado, su acción en el aula resultaba contradictoria con sus creencias sobre lo que realmente hacían o consideraban que se debía hacer. Se deduce por tanto que la necesidad formativa debe atender tanto a la teoría, como a la programación y a su contextualización en la práctica del aula. En este sentido, la enseñanza por tareas resulta adecuada y coherente con las necesidades formativas de los maestros y con una enseñanza significativa de la gramática.

En segundo lugar, se necesita mayor exigencia con la actualización de los libros de texto de lengua castellana y literatura, tal y como se observa con los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras. Se considera asimismo que los libros deberían ser acordes con los avances que se están produciendo a través de la investigación en este

ámbito y con los principios del currículo. En el currículo sí que se recogen en parte las aportaciones de estas investigaciones, pero éstas no se ven reflejadas en los libros de texto. Incluir las favorecería el desarrollo de la competencia comunicativa y el conocimiento progresivo y funcional de la lengua a través de la reflexión que los hablantes son capaces de realizar. Esta falta de correspondencia entre lo que marca el currículo y lo que ofrecen los libros contribuye también a la confusión de los maestros, ya que, aún siendo críticos con ellos, pueden acabar utilizándolos como principal recurso.

La tercera propuesta recoge los resultados de las investigaciones más actuales sobre la enseñanza de la gramática, como las desarrolladas por Fontich (2013), Nadeau y Fisher, citados en Fontich, (2013) y Jones y Chen (2016). En estos estudios se recomienda contemplar el diálogo o el intercambio conversacional con un adulto o en grupos reducidos como un elemento fundamental en el aprendizaje de la gramática. Los beneficios que revelan las investigaciones sobre estas prácticas hacen que se plantee el fomento de la aplicación del enfoque dialógico en las aulas.

Finalmente, se propone favorecer la investigación sobre el tratamiento que recibe la gramática y la competencia comunicativa en la escuela, de forma que el maestro pueda actuar como investigador de su aula y pueda detectar los puntos fuertes y los aspectos que se deben mejorar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Prado (2016) lo considera como uno de los siete grandes retos a los que debe enfrentarse el profesorado y expone que los maestros deben investigar sus propias prácticas educativas para poder mejorarlas.

8. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El estudio se ha visto condicionado por las siguientes limitaciones:

La realización de las prácticas curriculares abrió el acceso al campo de estudio, sin embargo, la dedicación que estas prácticas exigen también limitó la posibilidad de estudiar otros contextos educativos para contrastar los datos. Dentro del propio campo de estudio también surgieron limitaciones en el acceso. Por ejemplo: la disponibilidad de los maestros durante el periodo lectivo dificultó la asistencia de algunos de ellos al grupo de discusión; no se consiguieron entrevistas personales, los maestros solicitaron un cuestionario con las preguntas a través del correo electrónico, pero la respuesta

posterior fue escasa; se realizaron observaciones en aquellas aulas en las que se permitió la entrada, y no siempre fue en aquellas que se valoraban de interés por el tema de estudio; finalmente, no se pudo regresar al campo de estudio tras haber analizado los resultados obtenidos para contrastar los datos con los propios implicados.

El desarrollo del estudio y la observación participante inciden en el contexto, cuestión que debe tenerse en cuenta. En primer lugar, se efectuaron las observaciones de clases; aunque entonces los maestros no sabían qué cuestiones eran de interés o no para la investigadora, esta circunstancia provocó que algunos maestros declarasen que iban a preparar una clase “diferente” al saberse observados. En segundo lugar, se realizaron los cuestionarios y el grupo de discusión. Las preguntas orientaron su desarrollo pero también pudieron influir en las respuestas, puesto que de alguna manera marcaban la relevancia que se concedía en el estudio a determinados aspectos sobre el tema.

A pesar de las dificultades, los datos recabados en el contexto han superado las expectativas, por lo que su análisis e interpretación podrían haber sido más amplios. Los límites de espacio que requiere este trabajo han obligado a reducir el primer análisis e interpretación de los resultados.

Puesto que la investigación es cualitativa y se ha centrado en dos colegios seleccionados de forma circunstancial, los resultados del estudio deben ser tratados en su contexto; la muestra no es representativa de la realidad educativa, por tanto, los resultados no pueden ser generalizables. Se estima su posible utilidad para los implicados en el estudio, para el propio contexto de intervención y para la comprensión de contextos semejantes (Martínez, 2007).

El proceso de diseño y elaboración de este trabajo ha sido el primer contacto que su autora ha tenido con el ámbito de la investigación; durante la carrera no se han cursado créditos de formación sobre este aspecto; este trabajo se valora como una primera aproximación a la investigación cualitativa con el fin de adquirir conocimientos de utilidad para su futuro profesional y académico. En definitiva, el valor del estudio reside, fundamentalmente, en el proceso formativo que ha supuesto para la propia investigadora.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antoniou, M., Ettlinger, M., y Wong, P. (2016). Complexity, Training Paradigm Design, and the Contribution of Memory Subsystems to Grammar Learning. *PLOS ONE*, 7,1-20.

Baralo, M. (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Bolaños, S., Delgado, A., Chamorro, M., Guerrero, M., y Quilindo, J. (2011). Paradigma constructivista en la educación. *Constructivismo*. Recuperado de <http://constructivismo.webnode.es/>

Bruner, J. (1981). De la comunicación al lenguaje: Una perspectiva psicológica. En *La adquisición del lenguaje. Monografía de infancia y aprendizaje* (pp. 133-163). Madrid: Artigrafía.

Bruner, J. (1990). El “yo” transaccional. En J. Bruner y H. Haste (Coord.), *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño* (pp. 81-93). Barcelona: Paidós.

Camps, A. (1998). La especificidad del área de la Didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 33-47). Barcelona: Horsori.

Camps, A. (2017). 25 anys de recerca en didàctica de la llengua. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 1, 9-19.

Canale, M., y Swain, M. (1996a). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (I). *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, 54-62.

Canale, M., y Swain, M. (1996b). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (II). *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 18, 78-89.

Cantero, F. J., y Mendoza, A. (2011). Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 33-78). Madrid: Pearson Educación.

Centro Virtual Cervantes (a). Diccionario de términos clave de ELE. Consultado el 18 de octubre de 2017. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/ejercicio_structural.htm

Centro Virtual Cervantes (b). Diccionario de términos clave de ELE. Consultado el 20 de septiembre de 2017. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/competenciascomunicativa.htm

Delval, J. (1981). La evolución de los estudios sobre la adquisición del lenguaje. En *La adquisición del lenguaje. Monografía de infancia y aprendizaje* (pp. 3-8). Madrid: Artigrafía.

Estaire, S. (1999). *Tareas para hacer cosas en español: Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas.* Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Estaire, S. (2004). La programación de unidades didácticas a través de tareas. *RedELE: Revista electrónica de didáctica. Español lengua extranjera*, 1, 1-20.

Estaire, S. (2009). El aprendizaje de las lenguas mediante tareas: de la programación al aula. Madrid: Edinumen.

Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *MarcoELE: Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 12, 1-26.

Fernández, S. (2001). Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas. *Frecuencia-L*, 17, 6-16.

Font, J. (1998). Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras. En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 215-225). Barcelona: Horsori.

Fontich, X. (2013). La gramática de la primera lengua en la escuela: Reflexiones sobre su enseñanza-aprendizaje y sobre el contenido gramatical escolar. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 3, 1-19.

Galera, F. (2011). El Currículum de lengua y literatura. Niveles de concreción. Secuenciación y unidades de programación. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 125-171). Madrid: Pearson Educación.

García, J. (1995). Métodos de enseñanza de lenguas segundas y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes. *Didáctica*, 7, 439-444.

Gómez del Estal Villarino, M. (2014). *Las actividades gramaticales en los materiales didácticos de E/LE y sus efectos sobre el aprendizaje de la gramática del español*. (Tesis doctoral). UNED.

Gómez del Estal, M. (2015). Teoría y práctica de la enseñanza de la gramática: lo que se ve y lo que se hace. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 20, 1-24.

Gómez del Estal, M., y Zanón, J. (1994). La enseñanza de la gramática mediante tareas. En V Congreso Internacional de la ASELE. Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera I. Celebrado en Santander, 29-30 de septiembre y 1 de octubre de 1994.

Guba, E.G. (1990). The alternative paradigm dialog. En E. G. Guba (Ed.), *The Paradigm Dialog* (pp. 17-27). California: Sage.

Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

Jiménez, J. (2010). Desarrollo del lenguaje. En A. Muñoz (Coord.), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación primaria* (pp. 101-117). Madrid: Pirámide.

Jones, P., y Chen, H. (2016). The role of dialogic pedagogy in teaching grammar. *Research Papers in Education*, 1, 45-69.

Kozulin, A., Hindis, B., Ageyev, V. S., y Miller, S. M. (2003). Movilización educativa. Recuperado de <http://www.movilizacioneducativa.net/resumen-libro.asp?idLibro=139>

Larsen-Freeman, D. (1997). Grammar and Its Teaching: Challenging the Myths. *ERIC*, s.n., 1-7.

Llobera, M. (1995). *Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Llopis, R., Real, J. M., y Ruiz, J.P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.

López-Barajas, E. (2004). La observación participante. En R. Perea (Dir.º), *Educación para la salud, reto de nuestro tiempo* (pp. 437-450). Madrid: Díaz de Santos.

López, S. (2011). La adquisición del lenguaje, un resumen en 2011. *Revista de investigación en Logopedia*, 1, 1-11.

Mantecón, B. (1989). Justificación de la gramática escolar. *Cauce*, 12, 59-92.

Manrique, W. A. (18 de noviembre de 2014). Emilio Lledó gana el Nacional de las Letras Españolas. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/cultura/2014/11/18/actualidad/1416301911_326119.html

Martín, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54-70.

Martín, S. (2010). Opción, registro y contexto. El concepto de significado en la lingüística sistémico funcional. *Tópicos del Seminario*, 23, 221-239.

Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México D. F.: Trillas.

Matte Bon, F. (1988). En busca de una gramática para comunicar. *Cable*, 1, 36-39.

McMillian, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.

Mendoza, A., y Cantero, F. J. (2011). Didáctica de la Lengua y de la Literatura: aspectos epistemológicos. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 3-31). Madrid: Pearson Educación.

Mendoza, A., López, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

Montealegre, R. (1990). Papel del lenguaje en la solución de tareas espaciales por niños de edad preescolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2, 239-252.

Ortega, J. (1998). La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo. En IX Congreso Internacional de la ASELE. Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática. Celebrado en *Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998*.

Pastor, S. (2000). Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas. *Cuadernos Cervantes*, 26, 38-44.

Peñalver, M. (1992). Nebrija: de la gramática de ayer a la gramática de hoy. *Cauce*, 14-15, 221-232.

Pourmoradi, V., y Vahdat, S. (2016). The Interactive Relationship between Inductive-deductive Grammar Teaching, Gender and the Cognitive Style of Iranian EFL Learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 11, 2151-2163.

Prado, J. (2016). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, Madrid: Boletín oficial del Estado (2014)

Resolución de 12 de abril de 2016, por la que se ofrecen orientaciones sobre los perfiles competenciales de las áreas de conocimiento y los perfiles de las competencias clave por cursos, Gobierno de Aragón (2016)

Richards, J., y Rodgers, T. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.

Rodríguez, C. (2015). Reflexión metalingüística y enseñanza de la gramática en Educación Primaria. En J. Mata, M. P. Núñez y J. Rienda (Coords. Y Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 149-177). Madrid: Pirámide.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sanmartí, N., y Tarín, R. M. (2008). Proyectos y actividades para cambiar el entorno. *Aula de Infantil*, 44, 5-7.

Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Verhagen, J., Leseman, P., y Messer, M. (2015). Phonological Memory and the Acquisition of Grammar in Child L2 Learners. *Language Learning*, 2, 417-448.

Widdowson, H. (2007). Un-applied linguistics and communicative language teaching. *International Journal of Applied Linguistics*, 2, 214-220.

Zanón, J. (1995). La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14, 52-67.

10. ANEXOS

Anexo 1. Informantes del estudio

Tabla 1: Maestros participantes

INFORMANTE	COLEGIO	CURSO	NÚMERO DE OBSERVACIÓN Y ÁREA OBSERVADA	GRUPO DE DISCUSIÓN	CUESTIONARIO
MAESTRO 1	A	5º E.P.	Observación 1: Lengua Castellana y Literatura	NO	NO
MAESTRO 2	A	1º E.P.	Observación 2: Lengua Castellana y Literatura	NO	NO
MAESTRO 3	A	6º E.P.	Observación 3: Inglés	NO	NO
MAESTRO 4	A	1º y 2º E.P.	Observación 4: Lengua Castellana y Literatura	NO	NO
MAESTRO 5	A	4º E.P.	Observación 5: Lengua Castellana y Literatura	NO	SI
MAESTRO 6	A	2º E.P.	Observación 6: Lengua Castellana y Literatura	NO	SI
MAESTRO 7	B	3º E.I. 1º, 2º y 3º E.P.	Observaciones 7, 8, 9, 10: Inglés Observación: 15: Lengua Castellana y Literatura	SI	NO
MAESTRO 8	B	2º E.P.	Observación 11: Lengua Castellana y Literatura	SI	NO
MAESTRO 9	B	6º E.P.	Observación 12: Francés	NO	NO
MAESTRO 10	B	1º E.P.	Observación 13: Lengua Castellana y Literatura	SI	NO
MAESTRO 11	B	4º E.P.	Observación 14: Lengua Castellana y Literatura	NO	NO
MAESTRO 12	B	5º E.P.	Observación 16: Lengua Castellana y Literatura	NO	NO
MAESTRO 13	B	5º y 6º E.P.	Observaciones 17 y 18: Inglés	NO	NO

La enseñanza de la gramática: Una aproximación a las aulas de Educación Primaria.

MAESTRO 14	A	5º E.P.	Observación 19: Francés	NO	NO
MAESTRO 15	A	4º, 5º y 6º E.P.	NO	NO	SI

Tabla 2: Alumnos participantes

INFORMANTE	COLEGIO	CURSO	NÚMERO DE OBSERVACIÓN Y ÁREA OBSERVADA	MAESTRO
ALUMNO 1	A	5º E.P.	Observación 1: Lengua Castellana y Literatura Observación 19: Francés	MAESTRO 1 MAESTRO 14
ALUMNO 2	A	5º E.P.	Observación 1: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 1
ALUMNO 3	A	5º E.P.	Observación 1: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 1
ALUMNO 4	A	5º E.P.	Observación 1: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 1
ALUMNO 5	A	5º E.P.	Observación 1: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 1
ALUMNO 6	A	5º E.P.	Observación 1: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 1
ALUMNO 7	A	5º E.P.	Observación 1: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 1
ALUMNO 8	A	1º E.P.	Observación 2: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 2
ALUMNO 9	A	1º E.P.	Observación 2: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 2
ALUMNO 10	A	1º E.P.	Observación 2: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 2
ALUMNO 11	A	1º E.P.	Observación 2: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 2
ALUMNO 12	A	1º E.P.	Observación 2: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 2
ALUMNO 13	A	1º E.P.	Observación 2: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 2
ALUMNO 14	A	1º E.P.	Observación 2: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 2
ALUMNO 15	A	1º E.P.	Observación 2: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 2
ALUMNO 16	A	1º E.P.	Observación 2: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 2
ALUMNO 17	A	1º E.P.	Observación 2: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 2
ALUMNO 18	A	6º E.P.	Observación 3: Inglés	MAESTRO 3
ALUMNO 19	A	6º E.P.	Observación 3: Inglés	MAESTRO 3
ALUMNO 20	A	6º E.P.	Observación 3: Inglés	MAESTRO 3
ALUMNO 21	A	6º E.P.	Observación 3: Inglés	MAESTRO 3
ALUMNO 22	A	2º E.P.	Observación 4: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 4
ALUMNO 23	A	2º E.P.	Observación 4: Lengua Castellana y Literatura Observación 6: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 4 MAESTRO 6
ALUMNO 24	A	4º E.P.	Observación 5: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 5
ALUMNO 25	A	4º E.P.	Observación 5: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 5
ALUMNO 26	A	4º E.P.	Observación 5: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 5
ALUMNO 27	A	4º E.P.	Observación 5: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 5
ALUMNO 28	A	4º E.P.	Observación 5: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 5
ALUMNO 29	A	4º E.P.	Observación 5: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 5
ALUMNO 30	A	4º E.P.	Observación 5: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 5
ALUMNO 31	A	2º E.P.	Observación 6: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 6
ALUMNO 32	A	2º E.P.	Observación 6: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 6
ALUMNO 33	A	2º E.P.	Observación 6: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 6
ALUMNO 34	A	2º E.P.	Observación 6: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 6
ALUMNO 35	A	2º E.P.	Observación 6: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 6
ALUMNO 36	A	2º E.P.	Observación 6: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 6
ALUMNO 37	A	2º E.P.	Observación 6: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 6
ALUMNO 38	B	3º E.P.	Observación 7: Inglés	MAESTRO 7
ALUMNO 39	B	3º E.P.	Observación 7: Inglés Observación 15: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 7
ALUMNO 40	B	3º E.P.	Observación 7: Inglés Observación 15: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 7
ALUMNO 41	B	3º E.P.	Observación 7: Inglés	MAESTRO 7
ALUMNO 42	B	3º E.P.	Observación 7: Inglés Observación 15: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 7
ALUMNO 43	B	3º E.P.	Observación 7: Inglés Observación 15: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 7
ALUMNO 44	B	3º E.P.	Observación 7: Inglés Observación 15: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 7
ALUMNO 45	B	3º E.P.	Observación 7: Inglés	MAESTRO 7
ALUMNO 46	B	3º E.I.	Observación 8: Inglés	MAESTRO 7

ALUMNO 47	B	3º E.I.	Observación 8: Inglés	MAESTRO 7
ALUMNO 48	B	1º E.P.	Observación 9: Inglés	MAESTRO 7
ALUMNO 49	B	1º E.P.	Observación 9: Inglés Observación 13: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 7 MAESTRO 10
ALUMNO 50	B	1º E.P.	Observación 9: Inglés Observación 13: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 7 MAESTRO 10
ALUMNO 51	B	1º E.P.	Observación 9: Inglés	MAESTRO 7
ALUMNO 52	B	1º E.P.	Observación 9: Inglés Observación 13: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 7 MAESTRO 10
ALUMNO 53	B	1º E.P.	Observación 9: Inglés Observación 13: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 7 MAESTRO 10
ALUMNO 54	B	1º E.P.	Observación 9: Inglés	MAESTRO 7
ALUMNO 55	B	1º E.P.	Observación 9: Inglés	MAESTRO 7
ALUMNO 56	B	1º E.P.	Observación 9: Inglés Observación 13: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 7 MAESTRO 10
ALUMNO 57	B	1º E.P.	Observación 9: Inglés	MAESTRO 7
ALUMNO 58	B	2º E.P.	Observación 10: Inglés Observación 11: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 7 MAESTRO 8
ALUMNO 59	B	2º E.P.	Observación 10: Inglés	MAESTRO 7
ALUMNO 60	B	2º E.P.	Observación 10: Inglés Observación 11: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 7 MAESTRO 8
ALUMNO 61	B	2º E.P.	Observación 10: Inglés	MAESTRO 7
ALUMNO 62	B	2º E.P.	Observación 10: Inglés	MAESTRO 7
ALUMNO 63	B	2º E.P.	Observación 10: Inglés	MAESTRO 7
ALUMNO 64	B	2º E.P.	Observación 11: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 8
ALUMNO 65	B	2º E.P.	Observación 11: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 8
ALUMNO 66	B	2º E.P.	Observación 11: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 8
ALUMNO 67	B	2º E.P.	Observación 11: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 8
ALUMNO 68	B	6º E.P.	Observación 12: Francés	MAESTRO 9
ALUMNO 69	B	6º E.P.	Observación 12: Francés	MAESTRO 9
ALUMNO 70	B	6º E.P.	Observación 12: Francés	MAESTRO 9
ALUMNO 71	B	6º E.P.	Observación 12: Francés	MAESTRO 9
ALUMNO 72	B	6º E.P.	Observación 12: Francés Observación 18: Inglés	MAESTRO 9 MAESTRO 13
ALUMNO 73	B	1º E.P.	Observación 13: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 10
ALUMNO 74	B	4º E.P.	Observación 14: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 11
ALUMNO 75	B	4º E.P.	Observación 14: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 11
ALUMNO 76	B	3º E.P.	Observación 15: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 7
ALUMNO 77	B	3º E.P.	Observación 15: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 7
ALUMNO 78	B	3º E.P.	Observación 15: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 7
ALUMNO 79	B	3º E.P.	Observación 15: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 7
ALUMNO 80	B	3º E.P.	Observación 15: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 7
ALUMNO 81	B	3º E.P.	Observación 15: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 7
ALUMNO 82	B	3º E.P.	Observación 15: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 7
ALUMNO 83	B	3º E.P.	Observación 15: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 7
ALUMNO 84	B	5º E.P.	Observación 16: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 12
ALUMNO 85	B	5º E.P.	Observación 16: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 12
ALUMNO 86	B	5º E.P.	Observación 16: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 12
ALUMNO 87	B	5º E.P.	Observación 16: Lengua Castellana y Literatura Observación 17: Inglés	MAESTRO 12 MAESTRO 13
ALUMNO 88	B	5º E.P.	Observación 16: Lengua Castellana y Literatura	MAESTRO 12
ALUMNO 89	B	5º E.P.	Observación 17: Inglés	MAESTRO 13
ALUMNO 90	B	6º E.P.	Observación 18: Inglés	MAESTRO 13
ALUMNO 91	B	6º E.P.	Observación 18: Inglés	MAESTRO 13
ALUMNO 92	A	5º E.P.	Observación 19: Francés	MAESTRO 14
ALUMNO 93	A	5º E.P.	Observación 19: Francés	MAESTRO 14

Anexo 2. Notas de las observaciones de clases

Tabla 3: *Observaciones*

OBSERVACIÓN	ÁREA OBSERVADA	CURSO	MAESTRO	ALUMNOS
OBSEVACIÓN 1	Lengua Castellana y Literatura	5º E.P.	MAESTRO 1	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
OBSEVACIÓN 2	Lengua Castellana y Literatura	1º E.P.	MAESTRO 2	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17
OBSEVACIÓN 3	Inglés	6º E.P.	MAESTRO 3	18, 19, 20, 21
OBSEVACIÓN 4	Lengua Castellana y Literatura	1º y 2º E.P.	MAESTRO 4	22, 23
OBSEVACIÓN 5	Lengua Castellana y Literatura	4º E.P.	MAESTRO 5	24, 25, 26, 27, 28, 29, 30
OBSEVACIÓN 6	Lengua Castellana y Literatura	2º E.P.	MAESTRO 6	23, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37
OBSEVACIÓN 7	Inglés	3º E.P.	MAESTRO 7	38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45
OBSEVACIÓN 8	Inglés	3º E.I.	MAESTRO 7	46, 47
OBSEVACIÓN 9	Inglés	1º E.P.	MAESTRO 7	48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57
OBSEVACIÓN 10	Inglés	2º E.P.	MAESTRO 7	58, 59, 60, 61, 62, 63
OBSEVACIÓN 11	Lengua Castellana y Literatura	2º E.P.	MAESTRO 8	58, 60, 64, 65, 66, 67
OBSEVACIÓN 12	Francés	6º E.P.	MAESTRO 9	68, 69, 70, 71, 72
OBSEVACIÓN 13	Lengua Castellana y Literatura	1º E.P.	MAESTRO 10	49, 50, 52, 53, 56, 73
OBSEVACIÓN 14	Lengua Castellana y Literatura	4º E.P.	MAESTRO 11	74, 75
OBSEVACIÓN 15	Lengua Castellana y Literatura	3º E.P.	MAESTRO 7	39, 40, 42, 43, 44, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83
OBSEVACIÓN 16	Lengua Castellana y Literatura	5º E.P.	MAESTRO 12	84, 85, 86, 87, 88
OBSEVACIÓN 17	Inglés	5º E.P.	MAESTRO 13	87, 89
OBSEVACIÓN 18	Inglés	6º E.P.	MAESTRO 13	72, 90, 91
OBSEVACIÓN 19	Francés	5º E.P.	MAESTRO 14	1, 92, 93

A continuación se adjuntan las fichas de observación de las 19 sesiones de las que se recopilaron datos en el campo de estudio. Salvo en las observaciones en las que no se han utilizado el libro de texto o material fotocopiable, o en las que se ha tenido dificultades de acceso al material, aparece adjunto al final de cada observación el material utilizado en el orden que se ha trabajado en el aula. Las observaciones se presentan según el orden temporal en el que se registraron.

FICHA DE OBSERVACIÓN 1

1. Colegio: Colegio A

2. Docente: Maestro 1

3. Curso: Quinto de Primaria

4. Edad de los alumnos: 10-11 años

5. Asignatura: Lengua Castellana y Literatura

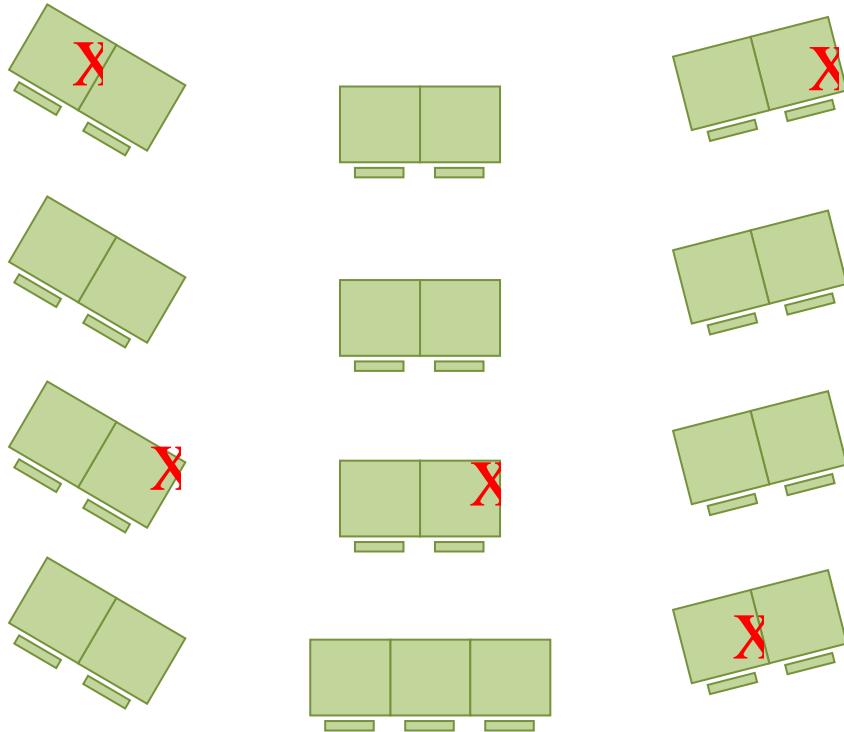
6. Fecha y horario: 19 de abril de 2017, 11:00 a 12:00h.

7. Número de alumnos: En el grupo son veinticinco alumnos, pero dos de ellos hoy no están y tres salen a la clase de apoyo con el maestro de Pedagogía Terapéutica, como en la totalidad de las horas en las que se imparte esta asignatura; por tanto, en el aula hay veinte alumnos en el momento de la observación.

8. Descripción del espacio y del ambiente

Por el contacto que he tenido en otras ocasiones con el grupo durante el periodo de prácticas y por los comentarios que hacen los maestros sé que se trata de un grupo bastante cohesionado y del que su tutora afirma “*son muy majetes*”; sin embargo, existen conflictos entre ellos, en especial con uno de los alumnos que tiene un síndrome (desconozco el nombre) que presenta rasgos maniáticos y violentos. En cuanto al alumnado cabe destacar que uno de los alumnos presenta un desfase curricular de tres años, otro de los niños ha llegado este curso al centro y presenta fuertes problemas de adaptación debido a sus características personales y su experiencia escolar previa y un tercero lleva implantes cocleares, factor que hay que tener en cuenta a la hora de dar una clase para que éste pueda escuchar bien las explicaciones. Esta problemática le lleva a presentar errores de pronunciación, en especial en sílabas trabajadas como “tr + vocal” o “dr + vocal”. Estos tres alumnos se encuentran en la clase de apoyo con el maestro de Pedagogía Terapéutica durante el momento de la observación.

Los alumnos están sentados por parejas, salvo un trío, y están distribuidos en forma de espiga tal y como se puede observar a continuación:



9. Contexto en el que se ubica esta clase dentro del curso

La clase observada se desarrolla a finales del mes de abril.

10. Cronograma del desarrollo de la clase

- 1) Corrección de las actividades de deberes.
- 2) Puesta en común de los mapas mentales de la letra hache.
- 3) Resolución de las actividades de la página 168 del libro de texto.

11. Relato descriptivo de la observación realizada

La clase comienza con la corrección oral y en gran grupo de las actividades que los alumnos tenían de deberes para casa. La maestra mientras va indicando en la pizarra digital, con el libro proyectado, dónde se encuentran en cada momento. El enunciado del ejercicio que están revisando es: “Separa en tu cuaderno la raíz de las desinencias de estas formas verbales”. Una de las alumnas, que destaca por encima de sus compañeros por sus capacidades intelectuales, mientras están corrigiendo levanta la mano y plantea una cuestión.

Alumno₁ (en adelante A.): “*Yo mientras hacía el ejercicio pensé en ‘ir’ y no se cumplía*”.

La maestra (en adelante M.) le responde: “*Claro porque esos verbos son los irregulares, por eso decimos que son irregulares, pero esos ya los veremos*”.

Continúan con la corrección de las actividades que tenían que hacer de deberes en casa hasta que llegan a una actividad donde la maestra considera que el enunciado es un tanto complejo y les pregunta qué les están pidiendo. Ninguno de los alumnos responde y la maestra les explica que lo primero que tienen que hacer es tratar de comprender el enunciado “*identificamos el enunciado*”, para poder resolverlo “*chicos, tenemos que saber qué nos están pidiendo para poder hacerlo, ¿o no?, venga ¿qué es una forma verbal en singular y en plural?*”

A partir del enunciado, la maestra repasa oralmente el contenido sobre el número del verbo. Toda la clase está en silencio atendiendo a sus explicaciones. La maestra juega con el volumen y el timbre de la voz y gesticula mucho con las manos, con las que hace movimientos muy amplios y continuados.

Tras la explicación pasan a resolver el ejercicio, pero la alumna a la que le toca corregirlo no ha comprendido lo que tiene que hacer y la maestra le enseña a buscar en el libro dónde está la teoría con la explicación. En este ejercicio el primer verbo que aparece es “animar”, ante esto una alumna plantea la siguiente situación:

A₂: “*Animación no sería un verbo, ¿no?*”

M.: “*Yo animacio, tú animacias, él animacia... ¿eso existe?*”

A₂: “*No*”

Durante la corrección de los ejercicios se observa que la maestra resuelve las dudas en el momento en el que surgen. Muchos alumnos levantan la mano para participar pero es la maestra quien va nombrándolos para que intervengan.

La docente pasea por la clase y se acerca especialmente a los alumnos que pueden presentar más dificultades. En esos paseos es cuando la maestra se da cuenta de que uno de los alumnos no ha hecho los deberes, a pesar de que, como recuerda en ese momento, ella los apunta en la pizarra y en la plataforma. Les recuerda a los alumnos

que ellos también tienen la obligación de apuntar los deberes en sus agendas. La maestra se enfada con él y le dice “*tú mismo (nombre del alumno), pero espabila*”.

La clase continúa y todos corrigen atentos. La maestra recuerda en repetidas ocasiones el examen del próximo miércoles.

A continuación la maestra pregunta quién tiene el mapa mental de la hache que también tenían como tarea para casa. Una de las alumnas se ofrece voluntaria para explicarlo y se sitúa frente a sus compañeros para hacerlo. Tras ella son varios los alumnos que se animan a mostrar sus trabajos. Mientras los alumnos exponen los compañeros están bastante atentos, salvo los que se encuentran en las últimas filas que aprovechan este momento para mejorar sus producciones.

Tras comentar algunos de los trabajos la maestra indica que es el momento de seguir con la clase.

M.: “*Página ciento sesenta y ocho, ejercicio uno en el cuaderno. No copiamos las oraciones, simplemente las palabras porque quiero que practiquéis las palabras con hache, no hace falta que copiéis*”.

Los alumnos comienzan a trabajar.

A.3: “*Allí se cultivan verduras...huerto*”.

M.: “*Huerto sin hache*” (sonriendo).

A.4: “*No*”.

La maestra consigue desconcertarlos y al final dudan de si es con hache o no, pero deciden finalmente que lo que ha dicho la maestra no es correcto.

M.: “*Ah, como os creéis todo lo que os digo...*”.

Los alumnos siguen con la actividad y comienzan a resolver también el segundo ejercicio.

M.: “*Cuidado con el verbo oler porque oler es sin hache, pero algunas formas verbales llevan hache*”.

M.: “*Oido con hache también*”, les dice mientras están trabajando con un notable tono irónico.

Antes de que comiencen con el tercer ejercicio que les propone el libro, la maestra provoca esta situación:

M.: “*¿Cómo se escribe hueso?*”

A.₅: “*Con hache*”

M.: “*¿Y óseo?*”

A.₅: “*Con hache también porque son de la misma familia*”

A.₆: “*Sin hache porque aunque sean de la misma familia no tienen porque llevar hache*”

M.: “*Ah, ¡te pillé!*”

Una de las alumnas, plantea una duda que no aparece en ningún ejercicio.

A.₇: “*¿La onomatopeya ¡huy! lleva hache también?*”

Mientras los alumnos hacen las actividades se observa que algunos de ellos cuando tienen dudas en lugar de plantearlas se dejan sin responder esa parte y siguen trabajando. Por ejemplo, en una de las actividades tienen que añadir prefijos con hache a unas palabras como tienen dudas en una palabra que tiene varias opciones se la dejan en blanco y tratan de responder las demás.

La maestra también se ha dado cuenta de esto y decide explicar la actividad. En uno de los ejemplos que pone se confunde y la alumna que destaca por sus altas capacidades la corrige inmediatamente. La maestra aprovecha esta situación para explicarme a mí, y recordar a sus alumnos, que cuando alguien se equivoca tiene que asumir sus errores y comenta que: “*todos podemos aprender*”.

Los alumnos que estaban en la clase de apoyo llegan antes de que la clase termine y que ponen en su sitio a hacer las tareas que les ha mandado el maestro de Pedagogía Terapéutica.

Los alumnos siguen trabajando de forma autónoma e individual y la maestra se pasea entre los pupitres. Cuando surge alguna duda se plantea en voz alta para todos. Por ejemplo, una de las alumnas plantea lo siguiente:

A.₇: “*¿Qué es oquedad?*”

M.: “*Espacio que produce un hueco*”

Al estar trabajando las palabras con hache a la maestra se le ocurre preguntar si saben qué es la huevina, y como la respuesta negativa es unánime, les explica qué significa este término.

Tras la explicación, la maestra pide que sigan con las actividades. En una de ellas aparece un recuadro con una lista de palabras que llevan hache pero que no siguen ninguna regla y una alumna dice lo siguiente:

A.₁: “*Es que yo ya me las leí y hipopótamo no está y tampoco sigue ninguna regla*”.

M.: “*Es que no están todas, solo algunas*”.

La clase llega a su final y la maestra les explica que de deberes tienen que elaborar un anuncio con el tema “Ven a (nombre del colegio)”. Les da orientaciones sobre cómo quiere que lo hagan “*no tenéis que poner nada a ordenador y lo tenéis que hacer en esta cartulina que os voy a dar*”. Cuando la maestra ha repartido una cartulina a cada alumno se acaba la clase.

12. Objetivos de la clase

La maestra no me ha comentado cuál era el objetivo de la sesión pero, tras la observación de la misma, podemos señalar que se ha hecho lo siguiente:

- Corregir las actividades que había de deberes sobre el verbo.
- Comentar el mapa mental de la letra hache.
- Realizar las actividades de ortografía “palabras con h”.

13. Contenidos

La maestra tampoco me había comentado qué contenidos pretendía trabajar. Tras la observación de la sesión se puede afirmar que han sido los siguientes:

- El verbo.
- Palabras con hache.

Además de estos dos contenidos conceptuales, que seguramente estarían programados por la maestra, se observa que de forma imprevista han surgido otros:

- Significado de las palabras: huevina y oquedad.

14. Recursos

La maestra utiliza la pizarra digital para proyectar el libro de texto y guiar la explicación. Los alumnos que exponen el mapa mental sobre la letra hache utilizan su propia producción para apoyar su discurso. El principal recurso que se utiliza es el propio libro de texto para la resolución de las actividades. La referencia bibliográfica del libro de texto utilizado es:

Calzado, A., Oro, B., Duque, M., López, S., Merchán, M.L., Navarro, A., Oro, B., y Vallejo, M. (2014). *Lengua. 5 Primaria. Savia*. Unión Europea: SM.

15. Gestión del aula

La maestra ha pasado de una actividad a otra con agilidad sin dejar espacios de tiempo muertos. La clase ha comenzado con un trabajo de corrección de las tareas, seguidamente se ha pasado a la oralidad con la exposición de varios mapas mentales sobre la hache (hechos en casa) y finalmente se ha regresado al libro de texto para realizar las actividades sobre la parte de ortografía del tema (la letra hache).

Los alumnos han ocupado durante toda la sesión sus pupitres.

16. Interacciones generadas

Las interacciones generadas se han producido tanto a nivel individual maestra-alumno, en la corrección de ejercicios o las explicaciones; como a nivel grupal alumno-alumnos, con la exposición de los mapas mentales de la hache.

17. Estrategias de enseñanza observadas

Las estrategias que ha utilizado la maestra durante la sesión han sido:

- Realizar amplios y continuos movimientos con manos y brazos. Gesticular mucho con la cara. Modular la voz y utilizar diferentes timbres.
- Restar importancia a los errores llevándolos a la parodia. Realizar las correcciones de las actividades en gran grupo.
- Tratar de dar por verdadera una respuesta que es falsa para que los alumnos la detecten.
- Explicar conceptos que no aparecen en el libro.

La raíz y las desinencias

Las formas verbales se componen de raíz y desinencias.

- La **raíz** es la parte que tienen en común todas las formas verbales. La raíz **aporta el significado al verbo**: *salt-ar*.
- Las **desinencias** son morfemas que se añaden a la raíz. Indican el tiempo, el modo, el número y la persona del verbo: *salt-on*, *salt-amos*, *salt-aré*.

Para saber cuál es la raíz de una forma verbal, hay que pensar en su infinitivo y quitarle la terminación *-ar*, *-er* o *-ir*: *soñ-ar*, *entend-er*, *recib-ir*.

④ Separa en tu cuaderno la raíz de las desinencias de estas formas verbales.

amabais	abre	llevarán	decidiremos
concediste	lanzo	correré	temen

⑤ Copia las formas verbales de esta noticia y escribe sus infinitivos. Después, señala su conjugación y separa la raíz de las desinencias.

La gatita heroína

Ayer por la tarde la pequeña gata Zarina se convirtió en una auténtica heroína cuando avisó a su dueño, Mario, de que el horno estaba encendido. Aquella tarde Zarina parecía muy inquieta y maullaba sin parar. Su comportamiento extraño a Mario. Por eso, abrió la puerta del salón y siguió a la gata, que rápidamente corrió hacia la cocina. El horno permanecía encendido y la comida se quemaba. Mario salía de un catarro y todavía oía con dificultad. ¡Menos mal que Zarina cuidaba de él!



Zarina descansando tras el suceso.

El número

Las formas verbales tienen número: **singular** o **plural**.

Singular

Indica que la acción la realiza **una sola persona**: *comí*, *leerás*, *pinta*.

Plural

Indica que la acción la realizan **varias personas**: *comimos*, *leeréis*, *pintan*.

⑥ Escribe en tu cuaderno una forma verbal en singular y otra en plural de cada uno de estos verbos. Después, inventa una oración con cada una.

animar > ...

jugar > ...

repetir > ...

conocer > ...

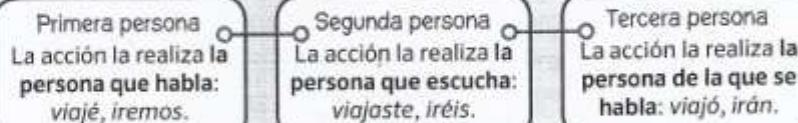
perder > ...

divertir > ...

Gramática El verbo

La persona

Las formas verbales expresan la persona que realiza la acción.



Fíjate en este ejemplo del verbo *caminar*:

	1.ª persona	2.ª persona	3.ª persona
Singular	(yo) <i>caminó</i>	(tú) <i>caminas</i>	(él) <i>camina</i>
Plural	(nosotros) <i>caminamos</i>	(vosotros) <i>camináis</i>	(ellos) <i>caminan</i>

7 Localiza las formas verbales, y escribe su número y persona.

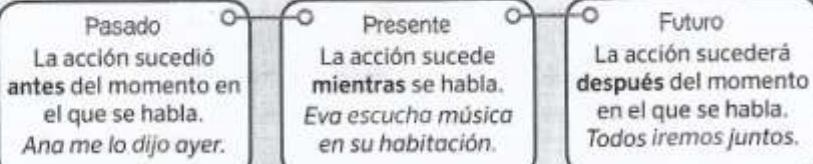
- Vosotros terminasteis el trabajo en grupo los primeros.
- Mi hermano y yo ayudarnos en casa; yo recojo la mesa y él barre las migas.
- ¿Vieron ustedes el documental de los peces tropicales?

Ten en cuenta

Los pronombres personales *usted* y *ustedes* concuerdan con el verbo en tercera persona:
Usted tiene prisa?

El tiempo

Las formas verbales indican el tiempo en el que sucede una acción.



8 Copia las formas verbales del cuento y clasifícalas según el tiempo.


mañana mañana mi madre, la liebre más inteligente de la madriguera, me preguntó: "¿Sabes quién es la liebre más sabia del mundo?". Yo pensé durante largo rato en liebres célebres y famosas, reflexioné y al final respondí: "Ya que me lo preguntas, sin duda, mi amiga, la pequeña liebre Elisa. Si necesitas ayuda, te dará los mejores consejos".

9 Escribe en tu cuaderno estas oraciones en pasado y en futuro.

- Necesito tu diccionario para terminar los deberes.
- Todos los miembros del equipo colaboran en ese proyecto.
- Gracias a su esfuerzo, Blanca consigue ser una gran bailarina.

Ortografía Palabras con *h*

¿Por qué muchos loros no saben lo que dicen? Fíjate en la explicación de Loro y observa las palabras que se escriben con *h*.

¿Y vosotros sabéis por qué la mayoría de los loros no saben lo que dicen? Porque les enseñan a hablar los seres humanos.

- ¿Qué otras palabras con *h* conoces? Escribe en tu cuaderno otras cinco más.

Algunas palabras que se escriben con *h* siguen una regla y otras no.



Estas son algunas reglas. Se escriben con *h*:

- Las palabras que empiezan por *hie-*, *hue-*, *hui-*: *hiedra*, *huevo*, *huida*.
- Las palabras formadas con los prefijos *hecto-* (cien), *hepta-* (siete), *hexa-* (seis), *hemi-* (mitad) e *hiper-* (muy grande o con exceso): *hexágono*, *hipersensible*.
- Las formas de los verbos *haber*, *hacer*, *hallar*, *hablar*, *habitar*, y sus derivados: *hubo*, *hice*, *rehicisteis*, *hallazgo*, *hablas*, *habitó*, *habitación*.

1 Averigua qué palabras con *hie-*, *hue-*, *hui-* se esconden en estas definiciones.

- Allí se cultivan verduras. → *h* *e* *l* *l* *í* *ñ* *o* *ñ* *o* *ñ*
- Marcharse de un lugar por sentir miedo o peligro. → *h* *u* *e* *ñ* *o* *ñ* *o* *ñ*
- Planta verde que come el ganado. → *h* *e* *ñ* *o* *ñ* *o* *ñ* *o* *ñ*
- Vacío o sin relleno. → *h* *u* *e* *ñ* *o* *ñ* *o* *ñ*

2 Copia este diálogo en tu cuaderno añadiendo formas del verbo *oler*.

—Me encanta cómo *...* las margaritas. ¿Las has *...* alguna vez?
—¡Sí! ¡Cuando las *...*, siento que estoy en el campo!

3 Completa esta noticia en tu cuaderno con el nombre de estos dibujos.



Ten en cuenta

Se escriben con *h* las formas verbales del verbo *oler* que emplezan por *hue-*:

Tu colonia huele a caramelos.

La cebra roja

Un grupo de investigadores ha encontrado un conjunto de *...* semienterrados de una especie de cebra desconocida hasta el momento. Este descubrimiento ha sido posible gracias a que los investigadores siguieron un rastro de *...* de una familia de *...* que estaba por la zona buscando comida.

HELENA HERNÁNDEZ

➊ Forma palabras añadiendo a estas los prefijos *hecto-*, *hepta-*, *hexa-*, *hemi-* o *hiper-*. Si lo necesitas, consulta el diccionario.

silaba

ciclo

espacio

litro

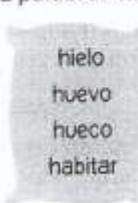
metro

smSaviadigital.com
PRACTICA Juega
con palabras con *h*.

➋ Completa las oraciones con la forma verbal adecuada de estos verbos.

- Ayer Diego *...* (hablar) sobre los animales que *...* (habitar) en el bosque.
- Mañana por la tarde, mis padres y yo *...* (hacer) una excursión al puente romano que *...* (haber) a un kilómetro del pueblo.
- Hugo y su hermana *...* (hallar) una manada de jabalíes cerca de Zamora.

➌ Agrupa palabras de la misma familia utilizando una palabra de cada saco.



➍ Estas palabras con *h* no siguen ninguna regla. Cópialas en tu cuaderno y rodea la *h* en color rojo.

hambre
hijo
hermano

huracán
hormiga
ahora

zanahoria
eh
hoy

helicóptero
hoz
almohada

Ten en cuenta

Si una palabra se escribe con *h*, todas las palabras de su familia se escriben también con *h*:

hoja, hojarasca

Sin embargo, en la familia de algunas palabras que empiezan por *hue-* hay palabras que empiezan por *o-*:

hueso, óseo

Taller de ortografía

Dictados para ti

➊ Escucha el texto y escríbelo en tu cuaderno. Corrigelo y copia las palabras con *h* en letra mayúscula.

Hace algunos días, unos excursionistas hallaron durante su viaje una pareja de hienas descansando en la hierba y un conjunto de hipopótamos jugando en el agua. También había algunos huevos de reptiles escondidos entre la hojarasca.

Entonces decidieron hablar con los habitantes del pueblo más cercano para pedirles información sobre los animales de ese hábitat.

➋ smSaviadigital.com PRACTICA Escribe en tu fichero ortográfico las palabras en las que has fallado. Despues, copia las palabras con *h* de los dictados y anota si siguen alguna regla.

➌ Copia este dictado en tu cuaderno escribiendo las palabras con *h* de otro color.

En Alaska, cerca del Polo Norte, les habla Bob Smith. Tres ballenas grises, dos adultas y un bebé, continúan atrapadas en los hielos del Ártico, a tan solo catorce millas de nuestra estación retransmisora. Todo empezó cuando un esquimal llamado Roy avisó a un ecolista de que, con su padre y su hijo, habían descubierto unos cetáceos varados en medio del mar congelado.

CARLOS VILLANES CAIRO: *Las ballenas cautivas*, SM



FICHA DE OBSERVACIÓN 2

1. Colegio: Colegio A

2. Docente: Maestro 2

3. Curso: Primero de Primaria

4. Edad de los alumnos: 6-7 años

5. Asignatura: Lengua Castellana y Literatura

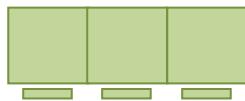
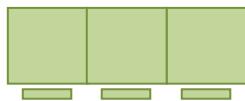
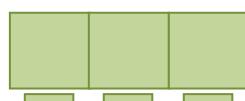
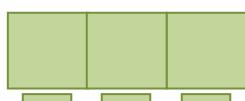
6. Fecha y horario: 20 de abril de 2017, 15:00 a 16:00h.

7. Número de alumnos: Veintiséis alumnos.

8. Descripción del espacio y del ambiente:

El aula donde se ha realizado la observación no es muy amplia a pesar de que es un espacio nuevo que ha sido habilitado como aulas recientemente y estrenado este mismo curso, tras una reforma que se hizo en el colegio en el verano del año 2016.

Como se puede observar en el dibujo, los alumnos disponen de un pupitre individual para cada uno y están organizados en filas de tres (salvo una de dos). Los pupitres ocupan el centro, y mayor parte, de la sala. El aula está ubicada en la primera planta del edificio junto a la otra clase de primero y muy próxima a la sala de profesores. El aula es muy luminosa ya que una de las paredes laterales cuenta con amplios ventanales que comunican con la calle.



Al finalizar la sesión el maestro me comenta que son un grupo “muy majo” y que

entre ellos se llevan muy bien. Destaca la presencia de una alumna con silla de ruedas y de otra niña recién llegada de la India, y explica que ambas están muy integradas en el grupo.

Nombra que no existen grandes conflictos dentro del grupo, salvo las pequeñas disputas del día a día, pero sí explica que una de las alumnas es muy líder y que siempre quiere superar a sus compañeros, lo cual, produce algunas discusiones. Comenta que en general son muy autónomos, salvo un par de alumnos de los que hay que estar más pendiente (y los señala).

9. Contexto en el que se ubica esta clase dentro del curso:

La clase se registra en el mes de abril justo a la vuelta de las vacaciones de Semana Santa. Los alumnos están en el tercer trimestre del curso.

10. Cronograma del desarrollo de la clase:

- 1) Repaso grupal en voz alta del abecedario.
- 2) Repaso de lo trabajado en la sesión anterior a través de preguntas orales en gran grupo.
- 3) Trabajo del orden alfabético con el listado de la clase.
- 4) Explicación de qué es el diccionario y para qué sirve.
- 5) Puesta en orden de los nombres de todos los niños de la clase.
- 6) Formación de palabras con tarjetas de letras. Juego de la Habana. (Simultáneo).
- 7) Recuento de las sílabas de las palabras de cada niño separándolas con palmadas.
- 8) Revisión de las palabras formadas con las tarjetas, recuento de sus letras y sílabas.
- 9) Explicación de los conceptos: sílaba, palabra y oración.
- 10) Resolución de los ejercicios del libro, página 185.

11. Relato descriptivo de la observación realizada:

Cuando se hace la hora, los alumnos van llegando al aula bastante ordenados en fila de uno detrás del maestro, en este caso también tutor. Éstos se acomodan cada uno en su pupitre y guardan silencio. Alguno de ellos se voltea hacia atrás para mirarme. Mi cara les resulta conocida porque me han visto por el colegio pero no entienden qué

hago con ellos si ya tienen una maestra de prácticas. Alguno incluso pregunta “*¿ahora vendrás tú con nosotros y se irá Naomi?*”.

El maestro me da la palabra para que me presente y yo misma les explico que solo voy a estar ese ratito con ellos para aprender cómo trabajan los niños de primero. El maestro les dice: “*Arantxa ha venido a vernos hoy porque quiere ser profesora y quiere aprender lo bien que saben hacer las cosas los niños de primero*”.

La clase comienza con el repaso del abecedario, contenido que, según me explica el maestro antes de empezar, habían trabajado la clase anterior. El maestro comienza recitando el abecedario en voz alta y los niños le siguen todos al unísono.

A continuación, el maestro les pregunta si han traído el dinero para comprar las tiras de las monas de Pascua y les recuerda que el próximo día es el último para comprarlas porque por la tarde se celebrará el sorteo. Tal y como me comenta el orientador del centro, maestro de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, desde hace unos años viene siendo tradición que, para Pascua, una de las familias del colegio que tiene una conocida pastelería en la ciudad done unas monas y, en estas fechas, se sortean entre todos los alumnos, familias y maestros del colegio que colaboran con la compra de números. El dinero que recaudan con la venta de las tiras se destina al proyecto solidario al que se acogen cada año. Este año el proyecto está destinado a acondicionar el patio de recreo de un colegio, la casa de la dulzura, que tienen las Hermanas en la India, en la ciudad Ahmedabad-Gujarat, en el que atienden a niños discapacitados.

Mientras el maestro reparte las tiras para el sorteo del día siguiente, los alumnos se mantienen en silencio. El maestro les dice “*Id abriendo el libro de lengua*” y, de forma autónoma, todos sacan su libro de la mochila y lo abren por la página correspondiente.

Como comentaba el maestro al principio de la clase, el día anterior habían estado trabajando qué es el abecedario y éste comienza con los alumnos una conversación.

El maestro (en adelante: M.) les lanza la siguiente pregunta, “*bueno ayer estuvimos aprendiendo el abecedario, ¿verdad?, pero... ¿qué es eso del abecedario?*”.

Uno de los alumnos⁸ (en adelante: A.) responde: “*Un cuadrado que tiene letras*”.

El maestro sonríe. M.: “*Bueno sí, ayer vimos que en vuestro libro el abecedario está en un cuadrado, pero no siempre tiene que estar así. Eso es una forma de ponerlo más bonito. Pero, lo importante, ¿cómo tienen que estar esas letras?*”.

A.₉: “*Ordenadas*”.

M.: “*El que no lo sabe no podrá realizar según qué juegos con las palabras*”.

A.₉: “*Crucigramas*”.

A.₁₀: “*Ahorcado*”.

M.: “*Si queremos jugar con las palabras debemos aprenderlo muy bien. Oye, y ¿cuántas letras tiene el abecedario, que lo vimos ayer?*”.

A.₁₁: “*Veinticinco*”.

A.₁₂: “*Veintisiete*”.

M.: “*Muy bien, y ¿de qué otra forma se puede decir abecedario?*”.

A.₁₀: “*Alfabeto*”.

Todos los alumnos levantan la mano antes de contestar y esperan a que sea el maestro quien les dé la palabra.

A continuación el maestro, haciendo referencia al listado de los alumnos de la clase, les plantea una serie de preguntas:

M.: “*¿Porqué está Julia la primera y no la veintidós?*” Los alumnos no responden, y el maestro le pregunta a esta alumna “*¿cuál es tu apellido?*”

La niña a la que se refiere responde. A.₁₃: “*A...*” (dice su apellido).

M.: “*Y, ¿porqué letra empieza el abecedario?*”

A.₁₃: “*Por la ‘a’*”.

M.: “*Muy bien, por eso Julia es la primera de nuestra lista de clase. Con la B, ¿hay algún niño que tenga la B en su apellido?*”. (Los alumnos levantan la mano).

M.: “*¿Con la C?*”, “*¿con la D?*”, “*¿con la E?*”...

El maestro va nombrando todas las letras del abecedario, y los alumnos, según sus apellidos van levantando la mano cuando les corresponde. Todos están muy atentos y se buscan para saber su posición en la lista y entender el porqué de ésta.

Ahora, mirando a una niña en concreto, pero buscando la atención de toda la clase, el

maestro pregunta:

M.: “*Y tú, ¿por qué eres la última?*”.

A.₁₄: “*Porque su apellido empieza con la V*”.

M.: “*¿Conocéis a algún niño de la otra clase con la última letra del abecedario?*”.

A los alumnos no se les ocurre y, finalmente, con la ayuda de la tutora de la otra clase, que también está en el aula corrigiendo los libros de Ciencias Naturales, nombran a un par de alumnos.

M.: “*¿Conocéis un libro donde aparecen todas las palabras del español, que tienen los mayores, ordenadas alfabéticamente?*”.

A.₈: “*La Biblia*”.

A.₁₃: “*Diccionario*”.

El maestro escribe “DICCCIONARIO” en la pizarra y les explica qué es. Para hacerlo se apoya en el glosario del libro de lectura de los alumnos y lo utiliza como ejemplo.

Ahora pasan a ordenar alfabéticamente los nombres de todos los niños de la clase. Con la letra “A” hay tres y los apunta en la pizarra y debaten entre todos cuál sería el orden alfabético de estos nombres.

M.: “*Cuando miramos la primera letra, tenemos un problema, ¿qué pasa ahora?*”

Los niños se quedan mirando los nombres que están escritos en la pizarra.

M.: “*Aquí todos estáis empadados. Si la primera letra es igual, nos fijamos en la segunda letra. Entonces, ¿quién será la segunda?, ¿Quién será el número dos?*”

A.₁₅: “*¡Abril! La segunda letra del nombre es la segunda letra del abecedario*”.

Participan en la actividad una gran mayoría de los alumnos, sin embargo, a medida que avanzan las letras, alguno se empieza a despistar y a mirar para otro lado. Uno de ellos se sujetó la cabeza con la mano y tiene la mirada perdida.

Durante la realización de esta actividad una alumna plantea una pregunta.

A.₁₃: “*Tengo una pregunta, si hay dos ‘Julias’, ¿cómo lo haríamos?*”.

M.: “*Por el apellido*”.

Al finalizar, cuando todos los alumnos han sido nombrados y conocen el número que les corresponde dentro del aula y el porqué, el maestro saca a cuatro alumnos a la parte delantera de la clase y les entrega, a cada uno, una bolsita de plástico. En el

interior de ésta hay unas tarjetas con letras. El maestro les pide que, en el suelo, formen una palabra cada uno con las letras que tienen.

Mientras los cuatro alumnos piensan una palabra y la construyen con las tarjetas de las letras, los demás niños juegan a “De la Habana ha venido un barco”, dinámica que, según afirma el profesor y se demuestra porque no hace falta explicarlo, ya han llevado a cabo alguna vez durante el curso.

M.: “*De la Habana ha venido un barco cargado de palabras de cuatro letras*”.

El maestro les da unos segundos para que piensen individualmente en una palabra y cuando ya la tienen, los alumnos van levantando la mano. Cuando todos los alumnos tienen la mano levantada pasan a decirlas en voz alta siguiendo el orden de los pupitres. Cuando se equivocan, el maestro les hace deletrear la palabra en voz alta mientras les va marcando con los dedos las letras para que tomen conciencia de las letras que tiene la palabra que han dicho. Seguidamente hacen una segunda ronda en la que solo participan los alumnos que se han confundido en la anterior.

A continuación el maestro les pide que cada niño, con su palabra, diga cuántos golpes de voz tiene. Para hacerlo se ayudan con palmadas. Algunas de las palabras que salen son las siguientes: “lu-pa”, “ma-má”, “go-ma”, “pe-to”, “ma-pa”, “cruz”, “dios”, “tren”, “Luis”.

M.: “*Ah, entonces no es lo mismo las letras que los golpes de voz. ¿Sabéis cómo se llaman los golpes de voz?*”.

A. 16: “*Sílaba*”.

M.: “*Repetimos todos: Cada uno de los golpes de voz se llama sílaba*”.

Como un par de alumnos estaban despistados mientras todos repetían lo que ha dicho el maestro éste les pregunta a ellos solos. Después, lo repiten todos los alumnos de las filas de la derecha, después los del centro y, finalmente, los de la parte izquierda. Mientras hacen esto un alumno no para de moverse en el sitio, y otro está girado hacia atrás y se toca la cabeza con cara de aburrimiento.

La maestra de la otra clase sigue corrigiendo en la mesa del profesor y no ha vuelto a intervenir más, solo se levanta de vez en cuando a buscar algún libro al final de la clase.

Ahora, miran las palabras que han formado los compañeros que estaban trabajando en el suelo con las tarjetas de las letras. Éstos dicen al resto de la clase las palabras que han formado, cuentan las letras que tienen y los golpes de voz de cada una.

El maestro escucha atento junto a ellos lo que le están diciendo y cuando se equivocan les corrige y les dice “*¿te das cuenta?*”. El maestro realiza movimientos muy expresivos con sus brazos y juega con el volumen de la voz.

Cuando terminan de revisar la tarea que han hecho estos cuatro alumnos pasan a realizar actividades del libro de texto.

M.: “*Cada niño va a hacer solito el próximo ejercicio*”.

Todos los alumnos abren el libro por la página correspondiente, la ciento ochenta y cinco, y el maestro desarrolla una breve clase magistral. Con el libro proyectado en la pizarra digital, un alumno lee el cuadro de teoría que aparece en el libro. En este momento el maestro me explica que el ejemplo que aparece en el cuadro de la teoría hace referencia a la lectura de la unidad que han leído previamente.

M.: “*Cogemos un lapicero todos y rodeamos las palabras*”.

En el cuadro de la teoría aparecen cuatro palabras separadas por sílabas y los alumnos tienen que identificar las palabras y rodearlas. Mientras hacen el ejercicio el maestro les dice: “*Entonces cada frase está dividida en palabras*”.

Algunos alumnos en lugar de rodear las palabras rodean cada una de las sílabas de la oración del ejemplo. Entre ellos mismos se corrigen. Mientras siguen trabajando el maestro les pregunta:

M.: “*¿Qué ponemos entre las palabras?*”

A.₁₇: “*Un espacio y un guión*”.

Después de explicar el cuadro donde aparece la teoría de los conceptos: sílaba, palabra y oración; el maestro les pide que resuelvan los tres ejercicios que aparecen debajo de éste.

El alumno que sale a apoyo ya tiene la página hecha y, pasados unos minutos, se le pide que salga a la pizarra digital a resolver el primer ejercicio para todos. Éste resuelve correctamente la tarea y el maestro le pregunta: “*¿Qué se pone al principio y al final de la oración?*”. El alumno responde: “*Mayúscula y punto*” y lo añade porque se da cuenta de que no lo había puesto.

La otra maestra, cuando termina de corregir, empieza a colocar los libros al final de la clase en las mesas que tienen destinadas a ello y, mientras va pasando, se fija en los ejercicios que están haciendo los alumnos y les dice cosas como: “*yo me fijaría más en la palabra avión*”. También se da cuenta de que una niña todavía no ha comenzado y le dice “*y tú ni has empezado*”. Cuando la maestra se aleja, esa niña le pregunta a su compañera “*¿lo entiendes?*” y ésta le responde “*yo tampoco*”. No le preguntan al maestro.

El maestro deja que los alumnos trabajen de forma autónoma y mientras él se acerca a mí y me cuenta que una característica muy propia de ellos es que todo lo que verbalizan, pero que a la hora de escribir no se puede observar el conocimiento que ellos tienen sobre algo porque les cuesta más.

Cuando estas dos niñas todavía no han empezado con el primer ejercicio, el maestro da instrucciones sobre el segundo ejercicio.

M.: “*Pensad en una oración de 5 palabras* (ejercicio del libro), *podéis pensarla entre los tres* (compañeros de las filas)”.

Cuando tienen las oraciones pensadas, antes de escribirlas en el libro, las dicen en voz alta para que el maestro les de la aprobación. Algunas de las oraciones que han elaborado los alumnos son:

- “*Mi oreja está muy sucia*”.
- “*La piruleta es de colorines*”.
- “*El lobo caza un ciervo*”.

Los alumnos se ponen muy contentos y sonríen cuando les dicen que han hecho algo bien. Uno de los grupos propone la siguiente oración:

-“El tren tiene una chistera”.

El maestro no la aprueba como válida y les explica “una oración para que sea oración tiene que tener sentido”. El maestro les explica qué es una chistera aprovechando que tienen un sombrero en clase de la mascota “Rasi” creada por la editorial SM, y les dice que no tiene mucho sentido que un tren lleve chistera y que, por eso, su oración no es buena. Una de las alumnas que forman éste grupo es la líder de la clase y no acepta que la corrijan porque no le gusta fallar en nada.

La sesión va llegando a su final y el volumen de la clase es notablemente superior que al principio. Todos los alumnos están comentando en los pequeños grupos (las filas) aspectos sobre las actividades que tienen que resolver del libro.

M.: “*Venga cada niño escribe la frase y cerramos el libro que vamos a poner los deberes*”.

El maestro apunta la tarea para casa en la pizarra y cada niño, de forma autónoma, los anota en su cuaderno. En la pizarra el maestro ha escrito lo siguiente:

-*Leer libro de lectura págs. 12 a 18.*

-*Pág. 13 de sumas.*

-*Escribe el abecedario con minúsculas.*

Al finalizar la sesión el maestro se acerca a mí para comentar un poco cuáles eran los intereses que tenía, cómo funciona la clase, cómo es el grupo y me cuenta que con estos niños tan pequeños es muy importante repetir las cosas muchas veces porque, aun así, se les olvida fácilmente. También me destaca la importancia de repasar lo que ya han aprendido por la misma razón.

La otra maestra de prácticas, que también se encuentra dentro del aula, únicamente ha intervenido al finalizar la sesión, cuando los alumnos han empezado a trabajar con el libro de texto para revisar las tareas. El resto de la sesión ha estado sentada en una mesa libre en primera fila observando atentamente qué iba haciendo el maestro y las respuestas de los niños.

12. Objetivos de la clase:

Al finalizar la sesión, el maestro me explica que los objetivos de la sesión eran:

•Objetivos establecidos por el maestro:

-Revisar el abecedario.

-Trabajar los conceptos: sílaba, palabra y oración.

•Otros objetivos detectados:

Además de los objetivos manifestados por el maestro, observamos que el maestro también trabaja estos aspectos:

-Construcción de oraciones atendiendo a unas pautas concretas (número de palabras).

-Toma de conciencia del lugar que ocupa cada niño en la lista y el porqué de esa distribución.

De manera improvisada también se ha trabajado la explicación de los conceptos: “diccionario” y “chistera”.

13. Contenidos:

Al finalizar la sesión el maestro comenta que los dos contenidos que pretendía trabajar en la clase de hoy son:

- El abecedario.
- Sílaba, palabra y oración.

Además de estos dos contenidos, de carácter conceptual y manifestados por la maestra, se detectan estos otros:

- Contenidos conceptuales: definición de “diccionario” y de “chistera”.
- Contenidos actitudinales: ayuda y colaboración entre los compañeros, respeto a los compañeros y al docente.
- Contenidos procedimentales: resolución de las actividades del libro.

14. Recursos:

El aula, estrenada este curso, cuenta con los siguientes recursos: pizarra tradicional, pizarra digital, ordenador con conexión a internet, láminas y materiales didácticos de las editoriales (como la mascota “Rasi”) y un pupitre individual para cada uno de los alumnos.

Los alumnos llevan un libro de texto para la clase de lengua, cuya referencia es:

Menéndez, E., Garín, M., Oro, B., Echevarría, E., Gil, C., Duque, M., Navarro, A., López, S., Aguiar, N., Asencio, S., Pérez, L., Recio, D., Aliaga, R., y Álvarez, S. (2014). *Lengua: letra a letra. 1 Primaria. Savia*. Unión Europea: SM.

Los recursos que el maestro ha utilizado durante la sesión han sido varios:

- Las tarjetas con letras para la formación de palabras.
- La pizarra tradicional para apuntar los nombres de los alumnos y que resultara más fácil ordenarlos cuando coincidía que más de un nombre comienza con la misma letra, para apuntar los deberes.

- La pizarra digital para proyectar el libro y explicar los conceptos: sílaba, palabra y oración.
- El libro de texto para la resolución de ejercicios.

15. Gestión del aula:

Las actividades que se han ido planteando a lo largo de la sesión han sido de diverso tipo. La clase ha comenzado con una dinámica de gran grupo donde, entre todos, iban revisando los contenidos trabajados en la sesión anterior, pero, ésta se ha roto cuando cuatro alumnos han pasado a trabajar de forma individual en la búsqueda de cuatro palabras a partir de unas letras dadas. El resto de los alumnos seguían trabajando ahora en gran grupo porque lo hacían en común, pero también de manera individual porque cada uno tenía que pensar su palabra.

A continuación se ha vuelto al gran grupo para desarrollar una especie de clase magistral donde se han hecho peticiones individuales, y también de pequeño grupo (en filas), en la resolución de las actividades del libro de texto.

Los alumnos han ocupado durante toda la sesión sus pupitres salvo los cuatro alumnos que durante unos minutos han estado trabajando en el suelo con las tarjetitas.

El maestro iba pasando de una actividad a otra sin que hubiera tiempos muertos, y manteniendo todo el rato el control de la clase. No se ha sentado en ningún momento, y ha permanecido la mayor parte del tiempo en la parte delantera del aula, junto a las pizarras.

16. Interacciones generadas:

Las interacciones que se han generado han sido de diferente tipología. Por un lado, en dirección alumnos-maestro y viceversa, por otro, en gran grupo; pero también, en pequeños grupos, en las filas, cuando se ayudaban en la resolución de ejercicios.

17. Estrategias de enseñanza observadas:

El maestro plantea dinámicas orales para recordar lo que los alumnos ya han trabajado para que no se les olvide. También utiliza la oralidad para introducir nuevos conceptos, por ejemplo, les ha pedido que pensaran una palabra de cuatro letras y después les ha pedido que la separaran en golpes de voz (sílabas). Utiliza y alterna el

trabajo en gran grupo, con el trabajo individual o en pequeños grupos. Ha realizado una clase magistral breve sobre la teoría de “palabra, sílaba y oración”.

Conozco las palabras El abecedario



Aa Bb Cc Dd Ee Ff
Gg Hh Ii Jj Kk Ll
Mm Nn Ñn Oo Pp
Qq Rr Ss Tt Uu
Vv Ww Xx Yy Zz



El abecedario es el conjunto de todas las letras puestas en orden.

1 Completa las letras siguiendo el orden del abecedario.

r o u

h i l

C F G

M N Ñ

2 ¿Cuántas letras tiene el abecedario? Completa.

El abecedario tiene letras.

Hay vocales: a, e,

Hay consonantes.



3 Numera según el orden del abecedario.

 María

 Sergio

 David

 Luisa



Entiendo la lengua Sílaba, palabra y oración

Las

cro - que - tas

es - tán

ri - cas.



1 sílaba



3 sílabas



2 sílabas



2 sílabas

Las oraciones se dividen en palabras. Se escriben separadas unas de otras.

Las palabras se dividen en sílabas. Cada golpe de voz es una sílaba.

1 ¿Cuántas palabras tiene esta oración? Ordena y escribe.

avión

el

es

papel

de

palabras

2 Inventa y escribe una oración de cinco palabras y otra de seis.

3 Da una palmada por cada golpe de voz y cuenta el número de sílabas.



chistera



mesa



tren



naranja



FICHA DE OBSERVACIÓN 3

1. Colegio: Colegio A

2. Docente: Maestro 3

3. Curso: Sexto de Primaria

4. Edad de los alumnos: 11-12 años, pero en este caso se desconoce si hay algún alumno repetidor.

5. Asignatura: Inglés

6. Fecha y horario: 21 de abril de 2017, de 9:00 a 10:30h.

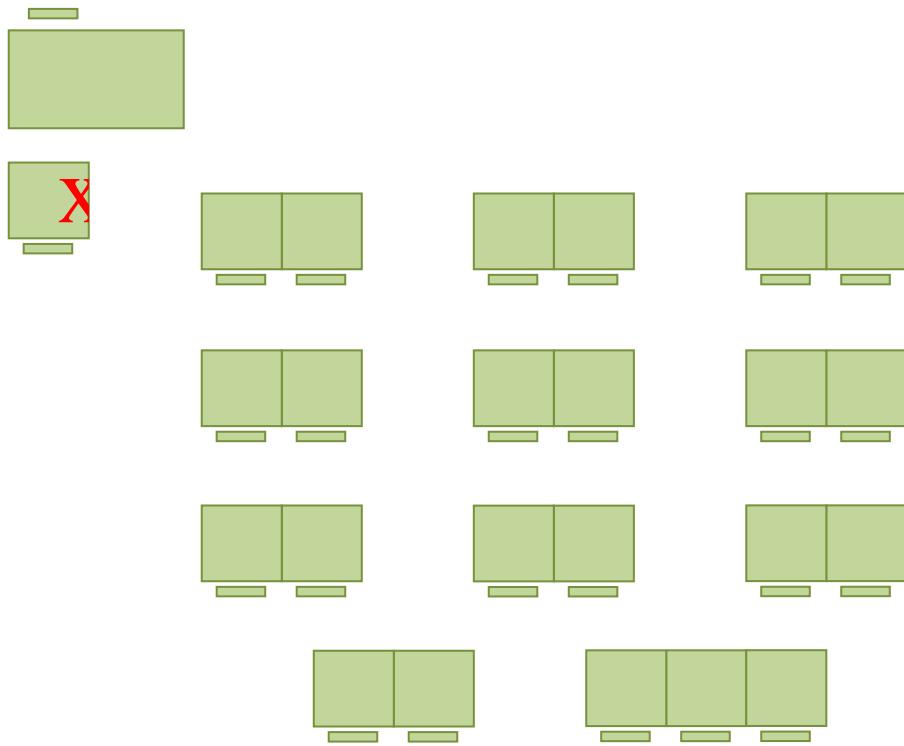
7. Número de alumnos: Veintitrés alumnos.

8. Descripción del espacio y del ambiente

Este es el curso con el que menos contacto he tenido durante mi estancia en el colegio por lo que apenas los conozco, salvo un caso concreto porque asiste al aula de Pedagogía Terapéutica donde yo estoy realizando mis prácticas de mención.

Al finalizar la sesión, el maestro observado, también tutor del grupo, me explica que existen dos grandes grupos entre los alumnos, por un lado los chicos y, por otro, las chicas. Dentro de cada grupo también se producen pequeñas agrupaciones. Los chicos, según me comenta el maestro, se unen por su vinculación al fútbol de manera que están los que les gusta el fútbol y los que no. En el caso de las chicas, existen más subdivisiones a las que el maestro se refiere con estos términos “las guays”, “las súper amigas” aunque comenta que se enfadan continuamente entre ellas, y “las que pueden crear conflictos”.

Los alumnos disponen de un pupitre para cada uno pero se encuentran agrupados por parejas, y un trío, de manera que la distribución del aula es la que se muestra a continuación:



9. Contexto en el que se ubica esta clase dentro del curso

La clase se ha desarrollado en la primera mitad del tercer trimestre del curso escolar.

10. Cronograma del desarrollo de la clase

- 1) Preguntas orales a un compañero.
- 2) Corrección de los deberes.
- 3) Audio sobre los fonemas: sh / p / ch / g / j / l.
- 4) Actividad del cuadernillo para clasificar las palabras del audio anterior según los sonidos que tienen.
- 5) Dinámica “English TV Show”
- 6) Lectura del libro de texto.
- 7) Actividades sobre el texto de la lectura.

11. Relato descriptivo de la observación realizada

Antes de comenzar con la clase, el maestro recoge el dinero de una excursión que tienen en los próximos días. Una vez todos los alumnos han sido llamados para entregar el dinero y la autorización, da comienzo la sesión.

El maestro empieza explicándoles en inglés la dinámica con la que van a comenzar. Uno de los alumnos se coloca enfrente de sus compañeros y los demás le tienen que hacer preguntas en inglés para que éste las responda oralmente. A esta actividad se destinan los primeros cinco minutos de la clase y algunas de las preguntas que plantean sus compañeros son.

Alumno (en adelante A.)₁₈: “*Do you like chicken?*”

A.₁₉: “*Do you play football?*”

A.₂₀: “*Do you like basketball?*”

Cuando la participación de los alumnos comienza a decrecer y ninguno plantea preguntas el maestro les indica que pasan a realizar la corrección de las tareas que tenían que hacer en casa.

Los alumnos tenían unas oraciones en español (preguntas y respuestas) que debían traducir al inglés. Durante la corrección se van produciendo explicaciones gramaticales que se hacen en español. Los alumnos desde sus sitios van leyendo lo que han puesto y el maestro lo apunta en la pizarra tal y como se lo dicen. Una vez escrito el resto de los compañeros lo comparan con lo que ellos tienen y explican si están de acuerdo o no con lo que hay escrito en la pizarra y porqué. Entre todos corrigen si hay errores. Cuando el alumno al que le toca responder dice la respuesta correcta el maestro cuando la transcribe a la pizarra pone algún error a propósito.

Maestro (en adelante M.): “*¿Cómo decimos que eso no es correcto?*”

A.(gran grupo): “*The spelling is not correct*”

En una de las oraciones aparece la preposición “of” y una de las alumnas pregunta sobre la diferencia entre esta preposición y la palabra “off”. El maestro le explica la diferencia de forma oral en inglés. Para explicarle el significado de ambas palabras se sirve de dos ejemplos, en el primer caso de la propia oración en la que aparece la preposición y, en el segundo, se sirve del interruptor de la luz para hacerlo y utiliza muchos gestos con las manos.

Mientras corrigen me fijo en que todos los alumnos han hecho las actividades excepto dos. Uno de ellos es alumno que está diagnosticado con discapacidad intelectual y que acude a casi la totalidad de las horas al aula de Pedagogía Terapéutica por

presentar muchas dificultades de aprendizaje, porque lleva un cuadernillo de actividades distinto al del resto de sus compañeros. Este alumno tiene adaptaciones curriculares significativas en las siguientes áreas: lengua, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales e inglés; por ello se han adaptado los contenidos de inglés a su nivel que es de tercero de primaria. Nada más comenzar la clase este alumno ha sacado su cuadernillo y se ha puesto a trabajar de forma autónoma. El segundo de los alumnos que no están corrigiendo no ha hecho las tareas y ante las explicaciones que se van dando parece no entender nada y que le dé igual por su actitud pasiva. Parece que está cansado y aburrido. Encima de su mesa no tiene el material de la asignatura, únicamente tiene un folio en blanco en el que no ha terminado de copiar las soluciones de la pizarra.

El resto de los alumnos muestran una actitud muy participativa y el maestro realiza bromas con las que todos se ríen, por ejemplo:

A.21: “*In english?*”

M.: “*No, today I prefer in japanese*”.

Tras la corrección de los deberes el maestro pasa a explicarles la siguiente actividad. El docente anota en la pizarra lo siguiente:

sh / p / ch / g / j

Seguidamente les pone un audio en el que se van diciendo palabras que comparten algunos sonidos de los que hay anotados en la pizarra. Tras el audio dos alumnos elegidos por el maestro salen a la pizarra y rodean los sonidos que han escuchado. Entre todos discuten si es correcta la respuesta de estos compañeros.

A continuación, el maestro proyecta la página del cuaderno de actividades con la que van a trabajar. El primer ejercicio lo realizan entre todos de manera que el maestro les pone un audio y los alumnos deben repetir de forma oral las palabras que se dicen. Todas ellas tienen alguno de los sonidos escritos en la pizarra. Después, en la siguiente actividad, tienen que clasificar estas palabras en dos columnas según los sonidos que hayan escuchado.

Mientras la clase realiza esta actividad de forma individual y autónoma, el maestro

aprovecha para acercarse al alumno que lleva unos materiales distintos y revisa lo que está haciendo. Cuando el resto de la clase acaban el ejercicio entre todos lo corrigen y el alumno que trabaja con la adaptación sigue con sus tareas.

Tras la corrección el maestro anuncia que van a realizar el “English TV Show”, que es como ellos llaman a la actividad que se va a desarrollar a continuación. Una de las alumnas es la presentadora y se sitúa delante de la clase. Mientras el maestro ocupa su pupitre. La alumna que hace de presentadora es quien dirige la actividad hablando en inglés. Esta alumna es la encargada de hacerles dos preguntas a sus compañeros y elige aleatoriamente a dos para respondan (una pregunta por alumno). Si estos alumnos responden correctamente son los participantes sino, sigue preguntando a sus compañeros. Una vez seleccionados, todos los alumnos pasan a trabajar con una canción. En esta actividad el alumno que lleva otros materiales también participa. El maestro les entrega la letra de una canción y les pide que sigan la letra mientras suena. Todos los alumnos están muy atentos en esta actividad excepto el que no había hecho los deberes que se pasa la canción pintándose la mano con un bolígrafo. Cuando la canción termina, los dos alumnos que habían acertado las preguntas salen delante de la clase y leen la letra de la canción, escrita en una ficha, uno detrás de otro. Cuando acaban salen fuera y el resto de sus compañeros hacen de jurado para decidir quién lo ha hecho mejor. El papel de la presentadora es dinamizar todo este proceso y dar el veredicto final de la clase. El ganador recibe como obsequio un paquete de lacasitos.

Mientras los alumnos vuelven a la calma tras la euforia que ha despertado el concurso, el maestro se acerca al alumno que trabaja otros ejercicios para explicarle en español por dónde debe seguir.

Cuando el ambiente de la clase vuelve a estar sosegado, el maestro les indica que tienen que hacer una actividad del libro de texto. Esta actividad es un breve texto en el que, tras leerlo, deben localizar unas palabras de vocabulario. El maestro pone un cronómetro y lo proyecta en la pizarra digital y les da dos minutos de tiempo para resolver la actividad de forma individual. Mientras los alumnos leen yo los voy observando y como están buscando palabras la mayor parte de ellos leen con el dedo.

En el momento en el que el tiempo llega a su fin me doy cuenta de que algunos alumnos todavía iban por la mitad del texto mientras otros ya habían terminado y se habían puesto a hablar con el compañero más próximo que también hubiera acabado. Entre todos lo corrigen en voz alta para localizar dónde están todas las palabras.

Después, el maestro les indica que tienen que hacer dos ejercicios sobre este mismo texto y les dice que para ello primero tienen que volver a leer el texto pero de forma más pausada. En la primera actividad deben encontrar en el texto una palabra que corresponde a una definición que aparece en el libro, y una palabra que corresponde a un dibujo. En la segunda los alumnos deben responder a unas preguntas sobre el texto.

Mientras los alumnos trabajan el maestro revisa los pasaportes de lectura de la biblioteca de clase. El maestro me comenta en este momento, mientras los mira, que tienen que leer un mínimo de cuatro libros anuales, pero no tienen límite máximo. En cada pasaporte los alumnos pueden anotar hasta diez libros. El primero está hecho en blanco y negro, y los siguientes ya son de colores. Además del registro en el pasaporte el maestro les pide una ficha, un “book report”, donde aparecen unas preguntas sobre el libro. El alumno que completa el primer pasaporte, equivalente a 10 libros sube un punto de la nota. La gestión de la biblioteca la llevan dos alumnos de la clase y éstos se encargan del préstamo y devolución de los libros en períodos fuera de clase, como recreos o cambios de clase.

La clase ha llegado a su fin y el maestro les pide que recojan y les recuerda que el miércoles próximo tienen examen de verbos irregulares.

12. Objetivos de la clase

Antes de comenzar la clase, hablando con el maestro sobre el propósito de mi trabajo y mi interés sobre los contenidos gramaticales, éste me comenta que en la clase de hoy no se iba a dar gramática porque su objetivo era hacer un *reading* (lectura) y corregirlo.

Tras la sesión observamos que se han trabajado aspectos fonéticos, de expresión y comprensión oral, y de comprensión escrita en la propia resolución de las tareas no

contemplados en el objetivo señalado por el maestro.

13. Contenidos

Los contenidos propios de las actividades propuestas son:

- Vocabulario de la unidad.
- Fonemas: sh / p / ch / g / j / l.

Además de estos contenidos que son controlables por el maestro, se dan otros de forma no programada y no previsible. Estos contenidos hacen referencia a todas aquellas estructuras lingüísticas y vocabulario que los alumnos ya tienen como conocimientos previos y que utilizan en sus construcciones orales. También en la corrección de las actividades se han revisado contenidos ya trabajados y contenidos nuevos como la diferencia entre la preposición “of” y la palabra “off”.

14. Recursos

Los recursos que se han utilizado para el desarrollo de las diferentes actividades han sido la pizarra tradicional y la digital para la corrección de actividades, el ordenador para poder escuchar el audio de los fonemas y la canción, y los libros de texto para la realización de diferentes ejercicios, cuyas referencias bibliográficas se muestran a continuación.

Libro de clase:

Phillips, S., Grainger, K., y Redpath, P. (2014). *Incredible English Kit. Class book 6*. Oxford: Oxford.

Cuadernillo de actividades:

Phillips, S., Grainger, K., y Redpath, P. (2014). *Incredible English Kit. Activity book 6*. Oxford: Oxford.

Cabe destacar que en el aula disponen de diccionarios de inglés y de francés aunque en esta sesión en concreto no se hayan utilizado.

15. Gestión del aula

El maestro va pasando de una actividad a otra sin dudar ni dejar espacios de tiempo

muertos lo cual transmite que lleva la clase bastante preparada. En sus propuestas se alternan momentos de trabajo individual con grupal, y oral con escrito.

16. Interacciones generadas

Las interacciones generadas han sido mayoritarias entre los propios alumnos, más que entre éstos con el maestro. Los alumnos han interactuado con el maestro únicamente en la corrección de las actividades, el resto de los actos de habla se han producido entre los mismos alumnos.

La realización de bromas entre los alumnos y el maestro permite captar la atención del alumnado.

17. Estrategias de enseñanza observadas

De esta sesión destacaría que el maestro ha utilizado las siguientes estrategias:

- Poner errores en frases que los alumnos han hecho bien. Esto le ha facilitado captar la atención de sus alumnos y trabajar aquellos contenidos que le interesaba revisar.
- Hacer el concurso de lectura. Los dos alumnos que han participado se han implicado mucho con la actividad.
- Entrega de recompensas (lacasitos).
- Uso de un cronómetro para leer un texto. Al introducir la gamificación los alumnos estaban nerviosos e intrigados por si les iba o no a dar tiempo de acabar de leer el texto.
- Uso de ejemplos y gestos para explicar el significado de un concepto.
- Correcciones en gran grupo.
- Alternancia de actividades grupales e individuales.

FICHA DE OBSERVACIÓN 4

1. Colegio: Colegio A

2. Docente: Maestro 4

3. Curso: Primero y Segundo de Primaria

4. Edad de los alumnos: 6, 7 y 8 años

5. Asignatura: Durante la sesión de hoy los alumnos de primero han trabajado matemáticas con el maestro de prácticas, y los de segundo lengua castellana.

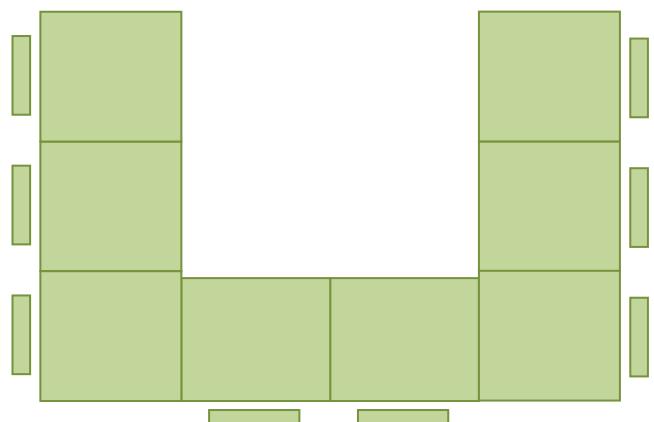
6. Fecha y horario: 26 de abril de 2017, 11:00 a 12:00h.

7. Número de alumnos: Siete alumnos.

8. Descripción del espacio y del ambiente

La clase de la maestra de Audición y Lenguaje no es muy grande. Los ocho pupitres ocupan el centro de la sala y están distribuidos en forma de U. Además de éstos hay otra mesa de manera que podrían estar hasta nueve alumnos, pero no es habitual que estén más de seis o siete a alumnos a la vez porque la maestra prefiere trabajar con grupos reducidos ya que considera que si salen del aula es para que tengan unas condiciones distintas a las que ya tienen en sus aulas de referencia.

Al estar con un número de alumnos tan reducido y de edades similares, el ambiente es tranquilo y la maestra no tiene que forzar la voz.



9. Contexto en el que se ubica esta clase dentro del curso

La clase se desarrolla a finales del mes de abril, entrando en la recta final del curso escolar.

10. Cronograma del desarrollo de la clase

No se puede establecer una secuenciación temporal porque las clases de apoyo se desarrollan en función de lo que dictan los tutores de los respectivos cursos cada día. Durante esta sesión, los dos alumnos de una de las clases de primer curso han trabajado matemáticas con el libro de texto, dos de las alumnas de segundo han trabajado lengua a través de fotocopias, el libro de texto y cuadernillos; y los otros tres alumnos de segundo han trabajado lengua también adelantando el libro de texto.

11. Relato descriptivo de la observación realizada

Al finalizar el recreo, los alumnos van llegando según los van enviando los tutores, aunque, por mi experiencia durante las prácticas de Audición y Lenguaje, tengo constancia de que habitualmente es la maestra quien baja a recogerlos pasando clase por clase. Todos los alumnos llegan con su libro de texto según la materia que les toque en el horario de su clase, unos traen el libro de lengua y otros el de matemáticas.

Al entrar los alumnos de segundo comentan que no han comido nada en el recreo porque no les ha dado tiempo así que la maestra les deja unos minutos para que se coman el almuerzo. La maestra dice *“para estas cosas me sale la madre que llevo dentro y prefiero que comáis”*.

En este momento nos encontramos en el aula tres adultos: la maestra, un compañero de prácticas y yo como observadora.

Dos alumnos de primero, entre ellos una alumna de reciente incorporación al sistema educativo español, se ponen a trabajar con el libro de matemáticas y es mi compañero de prácticas quien se sienta con ellos.

Mientras los tres alumnos de una de las clases de segundo, los que no han almorcado en el recreo porque, al parecer, han salido un poco más tarde y han empleado el tiempo que les quedaba en jugar; otras dos alumnas, también de segundo pero de la otra clase, empiezan a resolver una ficha que les da la maestra en la que aparecen

unas definiciones y deben averiguar de qué palabra se trata.

Cuando los tres alumnos que estaban almorcando terminan se ponen a trabajar con el libro de texto. Éstos tienen que terminar un ejercicio que está a medio hacer. Cuando lo completan, lo próximo que les toca hacer, según el orden del libro, es una lectura. La maestra les lee en voz alta la lectura muy próxima a ellos pero ninguno de los tres la está escuchando.

Una de las alumnas que está resolviendo la ficha de las definiciones comenta que no se encuentra bien y está cabizbaja pero, poco a poco, sigue trabajando.

La maestra se ha dado cuenta de que ninguno de los tres alumnos ha estado escuchando mientras ella les leía el texto, por eso, pide a uno de estos alumnos que lo haga. Ahora una de las compañeras sí que sigue la lectura, pero la otra alumna sigue sin prestar atención y se dedica a enredar con una de las compañeras que tiene enfrente.

El alumno al que se le ha pedido que lea tiene hipoacusia y lleva implantes cocleares igual que la alumna que no está siguiendo la lectura. Se puede observar que tiene dificultades para leer y comete errores en la pronunciación típicos de los alumnos con estas características: pronunciación del fonema /rr/ errónea, dificultades en las sílabas trabadas como /tr/, lectura lenta y con entonación lineal.

Tras la lectura, empiezan a resolver las actividades que se proponen en el libro de texto. Una de las preguntas que aparecen es: *¿A qué edad empezó a bailar?*

Uno de los alumnos escribe: *“Seis años”*.

Maestra (en adelante M.): *“Si yo te pregunto ¿a qué edad empezó a bailar?, ¿tú contestas “seis años”, o “a los seis años”?”*

Alumno₂₂ (en adelante A.): *“A los seis años”*.

M.: *“Pues entonces lo ponemos todo”*.

La maestra va pasando por las otras mesas mandando tarea a los otros alumnos que siguen trabajando, especialmente a una de las alumnas que, además de trabajar muy despacio, tiene muchas dificultades de comprensión.

Los tres alumnos con los que estaba trabajando la lectura no tienen la autonomía para

seguir respondiendo a las preguntas si no está continuamente con ellos y cuando la maestra no está con ellos dejan de trabajar y se ponen a hablar.

Ahora la maestra pone un audio para los alumnos de segundo para que escuchen un texto, en concreto, una entrevista entre unos niños y una arquitecta y puedan responder a las cuestiones que se les plantean en las actividades del libro. Una de las alumnas con hipoacusia pide ponerlo otra vez. Al finalizar el audio tienen que resolver unas cuestiones y en una de ellas se les propone que piensen en una pregunta que le harían a la arquitecta si fueran los entrevistadores. Los tres alumnos que están haciendo la tarea responden anotando una de las preguntas que han escuchado en el audio, hasta que la maestra se da cuenta y les dice que no vale y que tienen que cambiarla.

M.: “*A ver qué preguntas han hecho...*”.

A.₂₃: “*Buenos días*”.

M.: “*Buenos días no es una pregunta. ¿Es buenos días una pregunta?*”.

Los otros dos alumnos sí que han pensado dos preguntas y la maestra las copia en la pizarra para que las copien.

M.: “*Y ponemos interrogación al principio y a final*”.

De las otras dos alumnas de segundo que van trabajando solas una de ellas está con el libro de texto trabajando el contenido “erre fuerte y erre débil”, y la otra está trabajando, con un cuadernillo de primero, las sílabas “fra, fre, fri, fro, fru, fla, fle, fli, flo, flu”.

Mientras tanto los alumnos de primer curso que están con el maestro de prácticas siguen trabajando el contenido “las horas” del área de matemáticas.

Los tres alumnos que están trabajando con la maestra tienen ahora que inventar unas preguntas para unas respuestas dadas en uno de los ejercicios.

Oración del libro: “Descubrí esta afición a los tres años”.

M.: “*¿Qué preguntaré?*”

A.₂₃: “*¿Cuál es tu canción favorita?*”

M.: “*Lee todo junto, ¿eso preguntaré?*”

La maestra les escribe en la pizarra lo siguiente: “*¿Qué? / ¿Quién? / ¿Cómo? / ¿Cuándo?*” y, de forma oral, les hace la combinación con la pregunta y la respuesta

hasta que ellos se dan cuenta de la respuesta correcta. Ésta apunta la solución en la pizarra y los alumnos la copian.

M.: “*¿Hemos puesto la interrogación al principio y al final? Si no, no es una pregunta*”.

Una de las alumnas de segundo que estaba trabajando sola, la que resolvía las actividades sobre la “r” fuerte y la “r” débil, cuando las acaba se levanta y se pone a jugar en la zona de los juguetes. Mientras la maestra sigue trabajando con los otros tres alumnos.

M.: “*(Nombre de una alumna) léeme la siguiente respuesta*”.

A.22: “*En el colegio nos llevaron a escuchar un concierto*”.

M.: “*¿Qué preguntamos? Pues podemos poner, ¿cómo pasó?*”.

Cuando la maestra les da la respuesta éstos la anotan en el libro. La docente trabaja continuamente con estos tres alumnos. Una de las alumnas que trabaja sola, la que tiene problemas de compresión, opta por preguntarle al maestro de prácticas cuando tiene dudas. La otra alumna que se ha ido al rincón de los juguetes continúa jugando con el fieltro.

La maestra se acerca a los cuadernos de los tres alumnos que tenían que copiar lo que ella había escrito en la pizarra y cuando se da cuenta de que no lo han hecho bien se enfada con ellos.

M.: “*¿Dónde estabais cuando yo he escrito las preguntas en la pizarra?, os voy a grabar la interrogación en la frente*”.

Siguen con el ejercicio.

M.: “*Venga. Mi sueño es viajar por el mundo y ser violinista. ¿Qué preguntamos?, ¿cuál es tu sueño?, ¡y la interrogación!*”.

Cuando acaban de completar el ejercicio la maestra saca a dos de estos tres alumnos a la pizarra y les pide que representen la entrevista haciendo uno de periodista y el otro de violinista. Al resto de los alumnos se les pide que dejen de trabajar y observen lo que están haciendo sus compañeros, pero algunos no hacen caso y siguen centrados en sus tareas. Después de estos dos compañeros salen otros dos a hacer la misma

representación, también con la ayuda del libro, de donde van leyendo el diálogo. Antes de comenzar, en ambas situaciones, la maestra hace de periodista y presenta la intervención: “*conectamos con tele* (nombre del colegio)”.

Con la alumna que estaba jugando la maestra se pone a leer un cómic con ella que aparece en el libro de texto y le hace contestar a las preguntas. Mientras ésta contesta a las preguntas la docente se pone a leer con la otra alumna de segundo un texto del libro.

Cuando todos terminan sus respectivas tareas la maestra les revisa los libros y les deja ir a jugar y usar la pizarra para dibujar.

Nota: A pesar de gestos como participar en las actividades con los niños, tras haber compartido cinco semanas con la maestra en su aula, hoy noto algo en ella extraño. Su actitud es distinta a la habitual, parece molesta por algo y su tono de voz es bastante elevado. Tampoco sonríe continuamente como suele hacer.

12. Objetivos de la clase

Por mi experiencia durante mis prácticas sé que en el aula de apoyo no existen unos objetivos específicos, se sigue la programación del aula ordinaria.

13. Contenidos

De la misma manera que no existen unos objetivos específicos de apoyo, la maestra nunca sabe qué contenidos se van a trabajar porque sigue las indicaciones de los tutores de cada curso. No en esta sesión, pero sí en muchas de las sesiones es muy común escuchar de algún alumno: “*ha dicho (nombre del tutor/a) que tenemos que hacer...*”.

14. Recursos

Los recursos que se han utilizado a lo largo de la sesión son los libros de texto de cada una de las materias y cursos correspondientes, cuadernillos de apoyo y material fotocopiado. También el ordenador para la realización de los audios del libro.

La referencia bibliográfica del libro de texto de los tres alumnos de segundo sobre los

que versa la observación es la siguiente:

Menéndez, E., Oro, B., Gil, C., Muiña, P. y Álvarez, S. (2015). *Lengua. 2 Primaria. Savia*. Unión Europea: SM.

He estado con esta maestra en el aula realizando mis prácticas de Audición y Lenguaje, y salvo en la etapa de Educación Infantil, con cuyos alumnos se trabaja a través de dinámicas de carácter más manipulativo, en Primaria el trabajo en este aula se reduce, excepto en la hora de logopedia donde el material es gran espejo que hay en la clase, a trabajar con fotocopias y los libros de texto del aula de referencia. La clase y los pasillos están decorados con muchas láminas y tarjetas didácticas que apenas se utilizan. En la clase observada no se trabaja con estos materiales.

15. Gestión del aula

Los alumnos se sientan en función de su curso y clase de manera que las dos alumnas de una de las clases de segundo estaban en una esquina, a continuación los dos alumnos de primero y, seguidamente, los tres alumnos del otro segundo también juntos. Los alumnos han ocupado estos asientos a lo largo de toda la sesión.

16. Interacciones generadas

Las interacciones únicamente se producen entre la maestra y los alumnos, salvo cuando representan la entrevista del libro de texto, donde cabe destacar que sus intercambios están pautados por el libro.

17. Estrategias de enseñanza observadas

Las estrategias que la maestra ha utilizado son: Implicarse ella misma en el propio desarrollo de una de las actividades (recreación de la entrevista), ante una duda ofrecer diferentes posibilidades entre las que se encuentra la respuesta correcta para que los alumnos escojan la que creen que es la verdadera, Correcciones en gran grupo y anotaciones en la pizarra como punto de apoyo para los alumnos.

FICHA DE OBSERVACIÓN 5

1. Colegio: Colegio A

2. Docente: Maestro 5

3. Curso: Cuarto de Primaria

4. Edad de los alumnos: 9-10 años

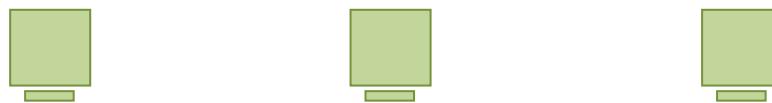
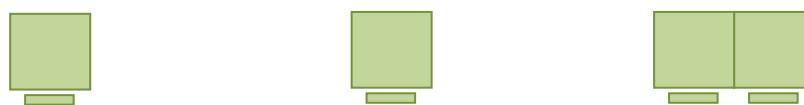
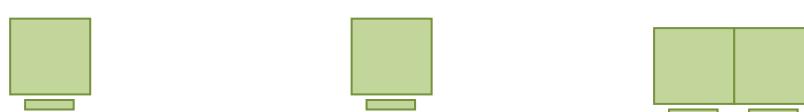
5. Asignatura: Lengua Castellana y Literatura

6. Fecha y horario: 26 de abril de 2017, de 15:30 a 16:15h.

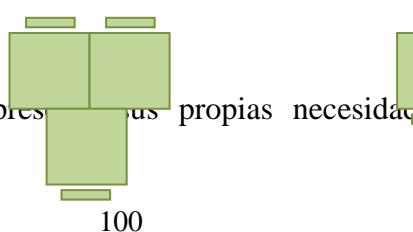
7. Número de alumnos: En el grupo son veintidós, pero en clase de Lengua son veinte porque dos alumnos salen a clase de apoyo con el maestro de Pedagogía Terapéutica en todas las horas en las que se imparte esta asignatura.

8. Descripción del espacio y del ambiente

El aula donde se ha realizado la observación es bastante amplia, y es el único curso en todo el colegio, donde las aulas de las dos vías, 4ºA y 4ºB, están en diferentes pasillos. Los alumnos disponen de un pupitre individual para cada uno y están dispuestos de diferentes formas tal y como se observa en el dibujo:



Dentro del grupo cada alumno presenta sus propias necesidades pero lo más



destacable es la presencia de un alumno del que se cree que presenta síndrome de alcoholismo fetal. También hay en este grupo una alumna con dificultades específicas de aprendizaje. Durante el desarrollo de la sesión observada estos alumnos no se encuentran en el aula ya que la totalidad de las horas de esta materia acuden al aula de Pedagogía Terapéutica. Es por mi estancia en este aula durante el periodo de prácticas que conozco el historial de estos dos alumnos.

9. Contexto en el que se ubica esta clase dentro del curso

La clase observada se desarrolla a finales del mes de abril, en el tercer trimestre del curso, y a primera hora de la tarde. Hoy los alumnos están muy cansados porque han estado toda la mañana de excursión por Zaragoza a visitar la Aljafería.

10. Cronograma del desarrollo de la clase

- 1) Presentación digital con oraciones para completar espacios en blanco con preposiciones y conjunciones.
- 2) Lectura del recuadro con la teoría sobre las preposiciones que aparece en el libro de texto.
- 3) Ejemplos en la pizarra para identificar “las partículas que unen oraciones”.
- 4) Lectura al unísono de las preposiciones.
- 5) Lectura del recuadro con la teoría sobre las conjunciones que aparece en el libro de texto.
- 6) Juego del 3 en raya.
- 7) Resolución de las actividades del libro de texto.

11. Relato descriptivo de la observación realizada

Al entrar el maestro en la clase, donde los alumnos ya están cada uno en sus pupitres, lo primero que hace es utilizar su timbre para pedir silencio. El volumen de la clase es bastante alto y los alumnos no escuchan cuando se pide silencio con palabras sin forzar la voz.

Cuando se hace el silencio en la clase el maestro pregunta si alguien no tiene el libro de texto y, automáticamente, una alumna se levanta y apunta en la pizarra a todos los alumnos que no han traído el libro de texto. Hoy no les tocaba clase de lengua pero

cambiaron el horario para poder hacer la observación y para recuperar la hora porque se han empleado algunas clases de lengua para hacer otras actividades, por ejemplo, los ensayos para la representación que se hace en Semana Santa sobre la resurrección de Jesús.

El maestro, en la pizarra digital, proyecta el libro de texto donde aparece, en los recursos digitales de la editorial, una presentación con oraciones que tienen espacios en blanco. Por ejemplo: “Enrique juega ____ su pelota ____ la playa”.

El maestro va nombrando a los alumnos y éstos, en voz alta y para todo el grupo, van resolviendo la actividad leyendo las oraciones y completándolas con las palabras que faltan en los espacios. El docente añade explicaciones a lo que los alumnos van diciendo. Sobre este mismo ejemplo, el maestro (en adelante M.) añade: ““*Con*” y “*en*” son palabras que nos unen oraciones. *¿Con qué?, su pelota. ¿Dónde?, en la playa.*”.

Cuando ya han resultado varios de los ejercicios que aparecen, el maestro explica:

M.: “*Estas palabras son preposiciones y conjunciones y ¿son lo mismo?*”

Alumno₂₄ (en adelante A.): “*No*”.

M.: “*No, no son lo mismo y son invariables*”.

A.₂₅: “*¿Y en el examen, por ejemplo, nos puedes poner huecos?*”

M. (Sonriendo): “*En el examen ya veremos*”.

Seguidamente una alumna lee en voz alta el diálogo del dibujo del libro y el cuadrito que aparece en éste con la explicación teórica de los conceptos “preposición” y “conjunción”. Todos los alumnos escuchan en silencio.

A continuación, utilizando el procesador de textos de la pizarra digital, el maestro escribe ejemplos de oraciones y les plantea preguntas.

El maestro escribe: “Ha ido a Tarragona”.

M.: “*¿Qué palabra nos une las dos oraciones?*”

A.₂₆: “*Ido*”

M.: “*No*”

A.26: “*A*”

El maestro escribe: “Jugar con la pelota”

M.: “*¿Qué palabra une?*”

A.27: “*Con*”

El maestro escribe: “Ayer hasta las cinco”

M.: “*¿Cuál?*”

A.28: “*Hasta*”

M.: “*Muy bien. ¿Y hemos dicho que se llaman...?*”

A.28: “*Preposiciones*”

M.: “*Y son in.....*”

A.29: “*Invariables*”

M.: “*¿Puedo decir “cona”, “cons”, “hasto”...?*”

A. (todos): “*No*”

M.: “*No cambian de género ni de número*”

Ahora, por filas, leen todos a la vez las preposiciones que aparecen en el cuadrito del libro de texto. Una vez todas las filas de alumnos han participado, el maestro continúa con la clase.

M.: “*Pero hemos dicho que también veríamos las conjunciones*”.

Uno de los alumnos lee para sus compañeros el recuadro con la explicación que aparece en el libro de texto sobre las conjunciones. Cuando éste termina, el maestro, de nuevo sobre la pizarra digital, escribe y comenta algunos ejemplos.

M.: “*Si yo pongo: verde y negro, ‘y’ es lo que une los dos colores; Juan y Luis, y; llueva o truene, ¿qué es lo que une?*”

A.30: “*O*”

M.: “*Esto son conjunciones, que son palabras ¿in.....?*”

A. (todos): “*Invariables*”

M.: “*Y ¿sirven para?*”

A. (todos): “*Unir oraciones*” (x2) (Lo repiten por el gesto que el maestro hace con el brazo).

Seguidamente realizan un juego interactivo del libro, el juego del 3 en raya, donde se van planteando preguntas sobre estos contenidos (preposiciones y conjunciones) que los alumnos van saliendo a la pizarra a resolver. Todos están muy atentos porque todos juegan formando el mismo equipo.

En el juego han aparecido las conjunciones “AL” y “DEL”. El maestro escribe esto en la pizarra: “AL → a + el, DEL → de + el” y añade algunos ejemplos:

- “Al campo / a el campo”
- “Es del Barça / es de el Barça”

M.: “Tenemos que poner “al campo” porque lo otro está mal. Si tú pones: El boli es de él, sí que se puede poner porque aquí hace referencia a una persona.”

Durante la observación se percibe que en esta clase existe sentimiento de unidad y que tienen bromas de grupo, por ejemplo, lo que ellos denominan “el espray de borrar”, gesto que hacen con el brazo como si tuvieran un pulverizador cuando se desvían del tema de clase y tienen que volver a trabajar.

Tras el juego, el maestro indica a los alumnos que tienen que hacer los ejercicios del libro de texto en el fichero de forma individual. El maestro indica que antes de empezar a trabajar deben escribir “GRAMÁTICA” en rojo en el medio de la hoja como título de esta sección del tema.

Mientras los alumnos trabajan de forma autónoma el docente se acerca a la mesa de una alumna que tiene el brazo roto y le completa el fichero con las actividades que están realizando sus compañeros anotando las respuestas que la alumna le va diciendo.

Cuando todos han terminado el primer ejercicio lo corrigen forma colectiva en la pizarra digital. En la primera actividad aparecen frases hechas, y a la hora de corregir, el maestro, además de preguntarles cuáles son las preposiciones que aparecen en esas oraciones, les pregunta el significado de cada una de ellas (que aunque lo pide en el enunciado había dicho que no lo tenían que hacer por escrito). Los alumnos no conocen el significado de algunas de estas frases hechas, como es el caso de “estar

entre la espada y la pared” y cuando se dan estos casos el maestro les explica el significado apoyándose de la gesticulación.

Al acabar la corrección los alumnos siguen trabajando en silencio. Se observa que los que están en parejas comparan resultados y dudas. El maestro va pasando por las mesas mirando cómo van resolviendo las actividades y resolviendo dudas. Una alumna le plantea la siguiente duda: “*¿Cómo es ‘ir a nadar a la piscina’ o ‘ir a nadar en la piscina’?*”. Ante esta situación el maestro le pide a la alumna que se lo pregunte a ella misma en voz alta y que opine cuál cree que es la correcta. La niña repite las dos opciones en voz alta y cuando se decide por la primera el maestro le hace un gesto de aprobación con la mirada.

Mientras los alumnos siguen trabajando el maestro se acerca a mi mesa y me explica la evolución que ha habido en los blocks de los alumnos. Comenta que al principio de curso era un desastre trabajar con este material por el tamaño tan pequeño de las hojas, por su escritura, porque se perdían hojas, etc., pero que, ahora ya hacia final de curso, está muy contento porque afirma que han aprendido a mantener limpieza y orden y a manipular este material.

La sesión ha llegado a su fin y el maestro explica las actividades que tienen que hacer de deberes y las apunta en la pizarra.

12. Objetivos de la clase

Antes de comenzar la clase el maestro comenta que el objetivo de la clase es:

-Introducir los conceptos “preposición” y “conjunción” y hacer algún ejercicio sobre éstos.

13. Contenidos

Antes de entrar al aula, el maestro me explica que los contenidos que se van a trabajar durante la sesión son:

- Las preposiciones.
- Las conjunciones.

Además de estos contenidos manifestados por el maestro, detectamos que a lo largo

de la clase, también se han trabajado otros:

- Significado de frases hechas.
- Los artículos contractos “al” y “del”.

14. Recursos

Los recursos que utiliza son principalmente la pizarra digital para proyectar el libro de texto y escribir ejemplos; y los materiales didácticos que ofrece la editorial del libro de texto para presentar y/o repasar contenidos conceptuales (presentaciones y juego del 3 en raya). Al final de la clase también se ha utilizado el libro de texto para la realización de algún ejercicio. La referencia bibliográfica del libro de texto es:

Oro, B., Duque, M., Pina, V., Barrena, P., Carvajal, B., Modrego, R., Hidalgo, J.M., Moratalla, V., y Katarzyna, P. (2015). *Lengua. 4 Primaria. Savia*. Unión Europea: SM.

15. Gestión del aula

Se nota que el maestro tiene la clase preparada porque va enlazando actividades sin dejar tiempos muertos y sin dudar. La clase ha pasado de una dinámica oral de gran grupo, apoyada en recursos visuales, a un trabajo individual y autónomo con la resolución de ejercicios al final de la clase.

Los alumnos han permanecido en sus pupitres durante toda la sesión, salvo aquellos que se han levantado para participar en el juego “3 en raya”.

El maestro ha permanecido toda la clase en la parte delantera del aula, junto a la pizarra, hasta que en el momento de practicar con los ejercicios se ha puesto a trabajar junto a la alumna que tiene un brazo roto.

16. Interacciones generadas

Las interacciones generadas planteadas por el maestro se han producido en la línea maestro-alumnos, y alumnos-maestro. Sin embargo, de forma imprevista también se han producido interacciones entre algunos de ellos (los que están por parejas) durante la resolución de los ejercicios donde han intercambiado respuestas y dudas.

17. Estrategias de enseñanza observadas

El maestro recurre a la oralidad con apoyo visual y al uso de ejemplos para la introducción de los nuevos contenidos. La resolución de las actividades que propone el libro de texto para su afianzamiento se realizan en gran grupo.

En una de las explicaciones de las frases hechas también se sirve de indicaciones gestuales que apoyan su discurso oral para que los alumnos comprendan el significado de la expresión “estar entre la espada y la pared”.

También se ha introducido la gamificación a partir de un recurso virtual de la editorial de libro de texto, el juego del 3 en raya, que han realizado en gran grupo.

El maestro usa bromas que hacen aumentar el sentimiento de grupo en el aula.

Gramática **Las preposiciones y las conjunciones**

Lee lo que dice este niño y fíjate en las palabras destacadas.



Algunas palabras como *y* o *para* sirven para enlazar palabras u oraciones.

Las preposiciones

Las **preposiciones** son palabras invariables, es decir, que no cambian de género ni de número. Sirven para unir palabras.

Hay 19 preposiciones: *a, ante, bajo, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, sobre y tras*.

- 1 Copia estas frases hechas en tu cuaderno y rodea las preposiciones. Despues, explica su significado con tus propias palabras.
 - Ir a contracorriente.
 - Estar sin blanca.
 - Hablar por lo bajini.
 - Estar entre la espada y la pared.
 - Estar lleno hasta la bandera.
 - Pasar la noche en blanco.
- 2 Completa en tu cuaderno estas oraciones con la preposición adecuada.
 - Te preocupas demasiado **sin** lo que opinan los demás.
 - Los piratas se rebelaron **contra** su capitán en mitad del viaje.
 - Las primeras lluvias han tardado mucho **para** llegar.
 - Todos los sábados por la mañana voy **desde** nadar **en** la piscina.
- 3 Copia las oraciones sustituyendo los dibujos por un grupo nominal.
 - Iremos a  a ver una película de dibujos animados.
 - La tripulación no encuentra las llaves de .

Ten en cuenta.

Delante del artículo *el*, las preposiciones *a* y *de* cambian:
a + el → *al*
de + el → *del*.

Las conjunciones

Las **conjunciones** también son palabras invariables. Sirven para unir tanto palabras como oraciones.

Algunas de las conjunciones más frecuentes son *y, o, ni, pero, aunque, sino, porque y cuando*.

5 Une estas oraciones en tu cuaderno con las conjunciones adecuadas.

- No me abrió la puerta Pablo, **esa** su madre.
- ¿Te vas a comer esa fruta **que** me la como yo?
- Las vacunas son un gran invento **que** salvan muchas vidas.
- Ayer fuimos al Museo de Arte Moderno, **ya** no había entradas.

6 Completa este texto en tu cuaderno con las preposiciones en rojo y las conjunciones en azul.

Ayer fui **con** Sofía **para** Miguel **para** ver una exposición **de** inventores. ¿Sabías que el submarino, la fregona **que** el futbolín son inventos españoles? El invento que más me gustó fue la maqueta **de** un avión muy antiguo, el autogiro, inventado **por** Juan de la Cierva, un prestigioso científico español **que** siglo pasado.



7 Busca las preposiciones y las conjunciones que aparecen en el cómic de las páginas 219 y 220. Después, clasifícalas en tu cuaderno.

Preposiciones

Conjunciones

8 Escribe lo que hiciste ayer utilizando al menos cinco preposiciones y cinco conjunciones distintas.

Taller de gramática

B ¿Sabes cómo alargar las oraciones hasta el infinito? Solo tienes que emplear preposiciones y conjunciones. ¡Haz la prueba!

- Piensa una oración con sujeto y predicado.
- Primero, añade más información a tu oración con una preposición o una conjunción.
- Dile tu oración a tu compañero. Deberá alargarla añadiendo información con preposiciones y conjunciones.
- Poned en común las oraciones que habéis escrito e intentad alargarlas entre todos con preposiciones y conjunciones.
- ¿Cuál ha sido la más larga? ¿Cómo se podría alargar un poco más?

FICHA DE OBSERVACIÓN 6

1. Colegio: Colegio A

2. Docente: Maestro 6

3. Curso: Segundo de Primaria

4. Edad de los alumnos: 7-8 años

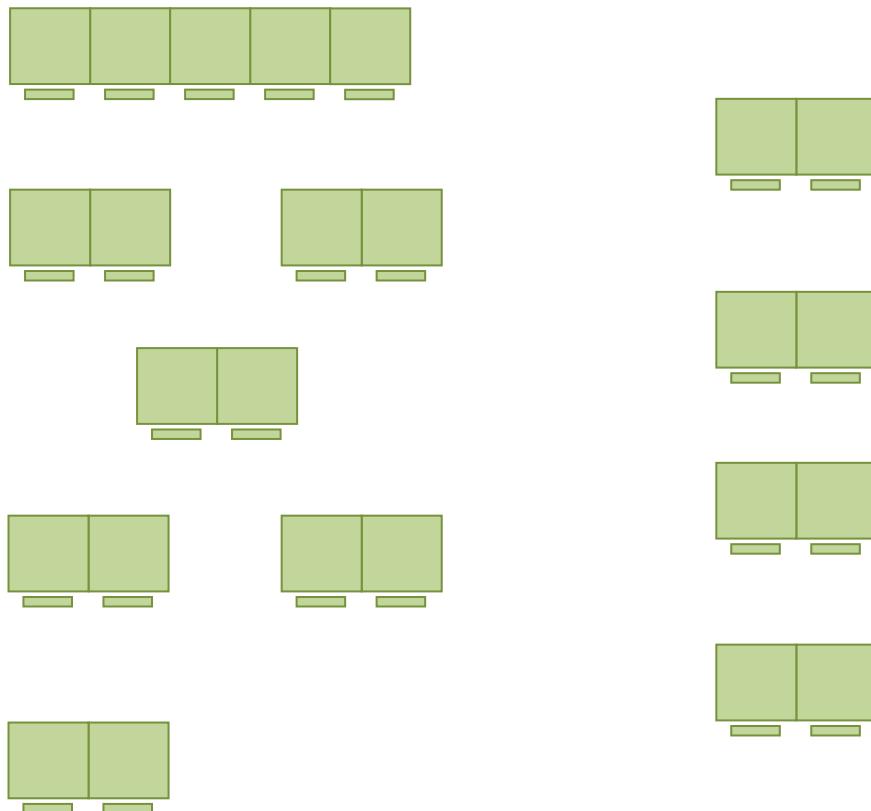
5. Asignatura: Lengua Castellana y Literatura

6. Fecha y horario: 27 de abril de 2017, 15:00 a 15:30h.

7. Número de alumnos: Veintiún alumnos.

8. Descripción del espacio y del ambiente

El aula donde se ha realizado la observación es bastante amplia. Ésta tiene forma alargada, y la disposición de los pupitres es como se muestra en el dibujo.



Los pupitres están distribuidos por el espacio de dos en dos, salvo una fila en la que están cinco frente a la mesa del profesor. La clase se encuentra en la segunda planta del edificio, junto a la otra aula de segundo curso.

En otro contexto, antes de realizar la observación, la maestra me comenta que son muy movidos. También he escuchado a otros maestros, por ejemplo al de Educación Física, decir que es un grupo bastante complejo.

En el aula hay dos alumnos hipoacúsicos que llevan implantes cocleares. Al entrar en el aula me doy cuenta de que ambos están sentados en primera fila.

Al comentar a la maestra si podría ir a su clase a observarla ella me comentó que ya me avisaría el día porque así podría preparar algo distinto.

9. Contexto en el que se ubica esta clase dentro del curso

La clase observada se desarrolla a finales del mes de abril.

10. Cronograma del desarrollo de la clase

- 1) Distribución de los alumnos en seis grupos y asignación de las categorías “ayer”, “ahora” y “mañana”.
- 2) Puesta en común de las oraciones pensadas de forma individual. Búsqueda del verbo y su correspondiente pronombre.
- 3) Resolución de los ejercicios del libro, página 207.

11. Relato descriptivo de la observación realizada

Cuando yo llego al aula los alumnos ya están esperando en sus pupitres. La maestra les está contando que hoy tienen visita porque voy a ver cómo dan las clases de lengua.

La maestra comienza la clase separando a los alumnos en seis equipos, y mientras los nombra los va señalando para que sepan a qué equipo pertenece cada uno.

Maestra (en adelante M.): “*Esta fila va a ser el grupo de “ahora”; esta fila, va a ser el grupo “ayer”; esta fila sois el grupo “mañana”, esta fila otra vez el grupo “ahora”, esta fila el grupo “ayer”, y vosotros también el grupo “mañana”*”.

Una vez hechos los grupos la maestra les pide que, individualmente, piensen una oración que contenga la palabra que les ha tocado respectivamente: ahora, ayer o mañana. Mientras los alumnos piensan la oración, la maestra escribe en la pizarra, con letras mayúsculas y con tres colores distintos, lo siguiente:

AYER

AHORA

MAÑANA

M.: “*¿Os acordáis de una cosa que aprendimos el tema anterior que se llamaban verbos?*”

Alumno₃₁ (en adelante A.): “*Sí, era, por ejemplo, Ahí hay un caballo, el verbo es hay*”.

A.₃₂: “*Las acciones de una persona: Yo como*”.

Tras recordar qué es un verbo, la maestra les pide que vayan diciendo la frase que ha pensado cada uno, y les pregunta cuál es el verbo de cada una de ellas. Cuando los alumnos identifican el verbo, la maestra lo copia en la columna correspondiente (según su oración fuera con “ayer”, “ahora” o “mañana”), y les pregunta cuál es la persona de ese verbo. A aquellos alumnos que presentan más dificultades para identificar la persona del verbo primero les pregunta si ese verbo es singular o plural y después buscan juntos la persona.

Cabe destacar que en algún caso puntual se han producido dificultades a la hora de identificar el verbo.

Los alumnos van diciendo oraciones y, aunque cada uno de ellos ya tendría que haber tenido la oración pensada, tienden a repetir lo que han dicho los compañeros, de manera que la mayoría de los ejemplos están formados con los verbos “tener” e “ir”. Ante esto, la maestra les obliga a cambiar de verbo y si le dicen una oración con uno de éstos no la da por válida.

Hasta el momento, la maestra todavía no ha nombrado las palabras: “pasado”, “presente”, “futuro”.

Se siguen produciendo dificultades a la hora de identificar las personas de los verbos, y la maestra decide recordar los pronombres personales y apuntarlos en la pizarra. Ahora los alumnos confunden los pronombres con los adverbios “ayer”, “ahora” y “mañana”.

Los alumnos van diciendo su oración y la maestra va apuntando los verbos en las

columnas correspondientes, y el pronombre de cada uno en otro color. La norma es que no se puede repetir el verbo.

Uno de los alumnos⁽³³⁾ propone el siguiente ejemplo: “*Ayer hizo mal tiempo*”.

M.: “*Está bien, pero ¿sabes qué pasa?, que a esa frase no puedo ponerle un pronombre. Piensa otra con... ¡ellos!*”.

Los alumnos que ya han intervenido parece que se empiezan a cansar y poco a poco el volumen de la clase va aumentando.

Un ejemplo que plantea el alumno³⁴ es: “*Yo tengo clase de pintura*”.

M.: “*Pero si dices “yo tengo” no sé si vas hoy o mañana. ¿Cómo puedes cambiar el verbo?*”

El alumno³⁵ que va después de éste, propone esta oración: “*Mañana tengo fútbol*”, a lo que la maestra responde: “*Te digo lo mismo*”.

Observamos que tienen muchas dificultades para pensar oraciones sin tener ningún apoyo delante. La maestra, cuando ve que algún alumno no sabe muy bien qué responder, lo ayuda diciéndole el verbo y señalándole el pronombre correspondiente en la pizarra.

Al no poder repetir los verbos, a uno de los alumnos no se le ocurre una ninguna oración. La maestra le ayuda diciéndole: “*piensa una con el verbo “comeré”*”. Al cabo de unos segundos, el alumno expone su oración utilizando la estructura “*yo compraré*”.

Cuando todos los alumnos han enunciado sus oraciones, comienza la explicación de la maestra: “*Esto se llama: los tiempos*”.

Ayudada por gestos con los brazos, la maestra busca la respuesta de sus alumnos a lo que ella les plantea.

M.: “*Si lo hice...*”

A. (todos a la vez): “*Ayer*”

M.: “*Si lo hago*”

A.(todos): “*Ahora*”

M.: “*Si lo haré*”

A.(todos): “*Mañana*”

M.: “*Ahora os voy a repartir el libro y cuando lo abráis veréis que arriba os pone: pasado, presente y futuro. Pasado es ayer, presente es ahora y futuro es mañana.*”.

A.23: “*¿Mañana será futuro?*”

M.: “*Sí*”

La maestra se dirige a ellos tratando de utilizar los conceptos que acaban de trabajar.

M.: “*Ahora vosotros sacáis lápiz y goma*”.

Ellos se reparten el libro y, entre todos, hacen el primer ejercicio. Uno de los alumnos dice la solución antes de que su compañera que está leyendo acabe de leer el ejercicio del libro. La maestra se pone, frente a ellos, con el libro abierto y va señalando por dónde van.

Se dan algunas dificultades en la conjugación de verbos, y la maestra modifica las oraciones del libro.

El libro propone esta oración: “*¿_____ tarde ayer María?*”

M.: “*Paula _____ tarde ayer a clase*”.

Como la alumna que está resolviendo el ejercicio sigue sin responder la maestra la orienta.

M.: “*Tiene que acabar en ‘o’, lle...*”.

A.36: “*Llegó*”.

M.: “*Llegó, con dos eles y con tilde en la o y la primera ele mayúscula que es principio de frase*”.

Los alumnos siguen resolviendo las actividades de la página doscientos siete del libro, ahora de forma autónoma. La maestra se va paseando por los pupitres y revisa los cuadernos.

A.37: “*Mañana corregían el ejercicio*”.

M.: “*A mí es que corregían me suena a ayer. Corr, ¿qué erre es esa, suave o fuerte?, ¿y qué pongo, una o dos?*”

A.37: “*Fuerte y pones dos porque va entre vocales*”.

La maestra les apunta en la pizarra “CORREJIREMOS” para que lo copien, y enfatiza que se escribe con la letra jota.

La maestra anuncia el final de la clase y les comunica a los alumnos que terminarán las actividades en la próxima clase.

Durante la sesión se han detectado muchas dificultades entre “ahora” y “ayer” porque utilizan el presente como tiempo pasado.

12. Objetivos de la clase

Antes de empezar la clase la maestra me dice que su objetivo es “ver un poco lo del pasado, presente y futuro, pero hemos hablado las maestras de segundo con los tutores de primero, para explicarlo todos igual, y hemos decidido que es mejor hacerlo utilizando “ayer”, “ahora” y “mañana”, en lugar de pasado, presente y futuro”.

13. Contenidos

Antes de comenzar la sesión, la maestra me comenta lo siguiente: “*Lo que vamos a ver hoy es un poco lo del pasado, presente y futuro*”, por tanto, el contenido lingüístico formal manifestado por la maestra es:

- Los tiempos verbales: pasado, presente y futuro.

Además del contenido establecido por la maestra, observamos que también se han repasado de forma imprevista los pronombres personales y la definición de verbo.

14. Recursos

La clase dispone de mucho espacio al final de la sala que no está ocupada por pupitres, tiene pizarra digital, y ordenador con conexión a internet. Los únicos recursos que se han utilizado durante la sesión son la pizarra tradicional para anotar los verbos de las oraciones inventadas por los alumnos y buscar el pronombre personal correspondiente a cada uno de éstos, y el libro de texto para la resolución de las actividades propuestas relativas al contenido “El verbo. Presente, pasado y

futuro”. La referencia bibliográfica del libro de texto es:

Menéndez, E., Oro, B., Gil, C., Muiña, P., y Álvarez, S. (2015). *Lengua. 2 Primaria. Savia*. Unión Europea: SM.

15. Gestión del aula

La sesión ha comenzado con una actividad individual de puesta en común en gran grupo, y ha terminado con la resolución, por cada alumno, de las actividades del libro de texto. Los alumnos han ocupado sus pupitres durante toda la sesión.

16. Interacciones generadas

Las interacciones que se han producido únicamente han sido en la línea maestra-alumno(s), tanto de forma individual, como en gran grupo.

17. Estrategias de enseñanza observadas

De forma oral se lleva a cabo una estrategia grupal de enseñanza inductiva ya que se parte de unos ejemplos concretos, los aportados por los alumnos, para llegar a un concepto más general (verbos en tiempo presente, en pasado y en futuro).

La maestra ha modificado una actividad del libro de texto ante la que los alumnos tenían dificultades porque el orden sintáctico de la oración no seguía la estructura “sujeto-verbo-complementos” a la que están acostumbrados. La maestra también se ha servido de la pizarra para anotar referencias teóricas y lo que iban aportando los alumnos para clasificarlo en función de la categoría que les había tocado.

Para guiar a los alumnos en qué actividad se encontraban en cada momento la maestra iba indicando sobre el libro dónde estaban. Además, les iba dando pequeños apoyos o ayudas para que los alumnos entendieran los conceptos nuevos, por ejemplo, revisar los contenidos ya trabajados o guiar a través de preguntas.

La gesticulación que acompañaba a sus explicaciones también ha favorecido que los alumnos vieran de forma más gráfica la diferencia entre “ayer” y “mañana” que es lo que suele causarles mayor confusión.

Entiendo la lengua El verbo. Presente, pasado y futuro

10

Lee este diálogo y fíjate en las palabras destacadas en rojo.

—Has fabricado el mejor kylie que existe —le dijo. —¿Cómo lo vas a llamar?

—Creo que lo llamaré bumerán —contestó el niño.



Los verbos en presente explican qué hace alguien ahora: *creo*.

Los verbos en pasado explican qué hizo alguien antes: *dijo*.

Los verbos en futuro explican qué hará alguien después: *llamaré*.

1 Completa las oraciones con estos verbos.

- Ahora nosotros _____ en el recreo.
- ¿ _____ tarde ayer Marisa?
- Mañana _____ el ejercicio.

corregir
estar
llegar

2 Fíjate en las escenas y escribe oraciones.



Antes

Ahora

Dentro de unos años

3 Escribe en tu cuaderno qué hiciste ayer, qué haces ahora y qué harás mañana.

FICHA DE OBSERVACIÓN 7

1. Colegio: Colegio B

2. Docente: Maestro 7

3. Curso: Tercero de Primaria

4. Edad de los alumnos: 8-9 años

5. Asignatura: Inglés

6. Fecha y horario: 18 de mayo de 2017, 10 a 11h.

7. Número de alumnos: Veintidós alumnos.

8. Descripción del espacio y del ambiente

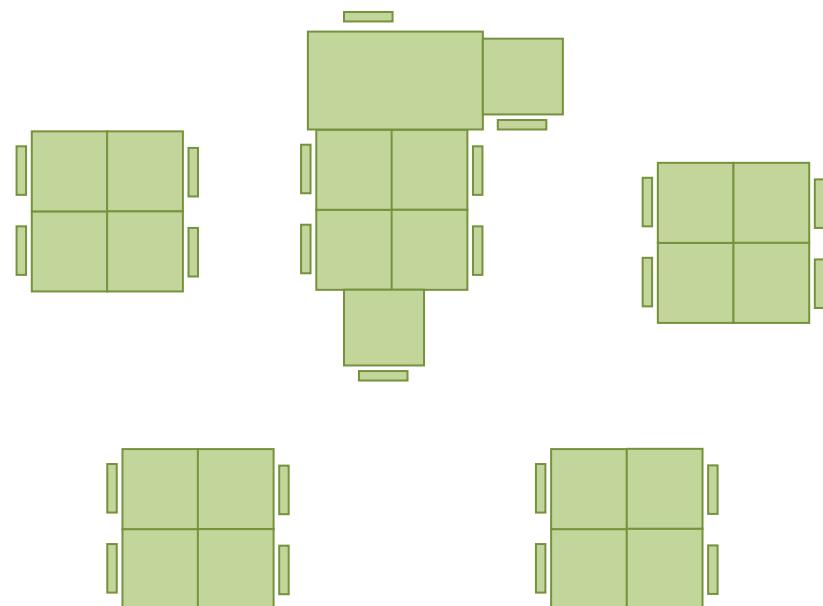
El grupo en el que se ha realizado esta observación ha sido mi clase de referencia durante la realización de las prácticas escolares III, por eso tengo más información sobre los alumnos que sobre cualquier otro grupo. La maestra que ha desarrollado la sesión es, además, la tutora del mismo.

Se trata del grupo más numeroso del centro, con veintidós alumnos. Son un grupo que, según dice la tutora, “*académicamente tiran mucho, en general todos, y puedes hacer muchas cosas con ellos porque te siguen bien*”. Dentro del grupo se puede destacar la presencia de dos alumnos que se encuentran académicamente por debajo de la media con bastantes dificultades (de uno de ellos se sospecha que pueda tener dislexia), pero que no reciben ningún tipo de apoyo escolar, a pesar de haberlo pedido la tutora en repetidas ocasiones. Una de las alumnas destaca notablemente por encima de sus compañeros, ya no solo por su capacidad y sus condiciones intelectuales, sino también por sus intereses e inquietudes. El único alumno que asiste a las clases de apoyo es el que está diagnosticado con dislexia, que trabaja con la maestra de Pedagogía Terapéutica fuera del aula dos horas semanales, una de matemáticas y una de lengua castellana.

Los alumnos, en general, se llevan bien entre sí y no existen grandes conflictos en la convivencia, salvo con una alumna que, por su carácter dominante, a veces la dejan un poco de lado o provoca discusiones entre los compañeros. En el aula se refleja lo que un día me comentaba el secretario del centro, quien me decía “*los alumnos de este centro por la tarde no quedan para jugar juntos, o como mucho quedan dos, y*

“esto es el resultado de las relaciones sociales que hay en el pueblo y de las tensiones producidas entre la gente que siempre han sido de aquí y la gente que ha venido de fuera a vivir a las nuevas urbanizaciones”. Los alumnos no tienen sentimiento de grupo y buscan siempre el beneficio propio sin que los errores de los compañeros les puedan afectar. Es muy común que al plantearles dinámicas grupales e identificar algún error su respuesta sea “*“es que esa parte no la he hecho yo, eso lo hizo (nombre)”*”.

La distribución que siguen los alumnos es la que se refleja en el dibujo que aparece a continuación. Como se puede observar los alumnos se encuentran repartidos en grupos de cuatro, dado que, como me comentó la jefa de estudios el primer día, este curso han tratado de implantar el trabajo cooperativo en todo el centro. Uno de los alumnos, el que se encuentra junto a la mesa de la maestra solo, al comienzo de mis prácticas pertenecía a uno de los grupos de cuatro pero la tutora decidió separarlo porque consideraba que allí se distraería mucho (es uno de los alumnos para quien ha solicitado apoyo).



9. Contexto en el que se ubica esta clase dentro del curso

La clase se desarrolla a mediados del mes de mayo.

10. Cronograma del desarrollo de la clase

- 1) Repaso del vocabulario de la unidad con una lluvia de ideas.
- 2) Revisión de la estructura “Do you like...?” Preguntas orales a los alumnos.
- 3) Canción del vocabulario de la unidad.
- 4) Canción “Do you like broccoli ice cream?”
- 5) Lectura con apoyo del audio del texto del libro de la página 58 del libro.
- 6) Preguntas orales sobre la lectura.
- 7) Audio de la historia parando en cada escena para repetir la pronunciación del texto.
- 8) Lectura de la historia por grupos.
- 9) Actividad 1 de la página 58 del cuadernillo de actividades.
- 10) Actividad 2 de la página 58 del cuadernillo de actividades.

11. Relato descriptivo de la observación realizada

La clase comienza con una revisión del vocabulario de la unidad (los alimentos). Los alumnos de forma aleatoria van levantando la mano y dicen las palabras que recuerdan. Uno de los alumnos³⁸ dice “rice” (arroz) y otro (alumno³⁹) pregunta que qué significa porque no se acuerda. La maestra le da explicaciones en inglés hasta que el alumno lo adivina.

Maestra (en adelante M.): “*Chinese people like it; It’s small and white*”.

Inmediatamente el alumno³⁹ (en adelante A.) responde: “*Ah, arroz*”.

Mientras los alumnos van diciendo las palabras de vocabulario de las que se acuerdan, la maestra hace especial hincapié en la pronunciación.

M.: “*It isn’t ‘salchichis’, It’s sausages, ‘soooo’*”.

A continuación, con el vocabulario que los alumnos han aportado repasan la estructura “Do you like...?”. La maestra apunta esta estructura en la pizarra y va preguntando a los alumnos cambiando el vocabulario. Las situaciones que se producen en el aula son similares a la que se presenta a continuación:

M.: “*Do you like fish?*”

A.⁴⁰: “*Yes, I do*”

A.41: “*No, I don’t*”

M.: “*Very good, we don’t say ‘Yes, I like’*”

Tras decir esto, la maestra anota en la pizarra junto a la oración base sobre la que están trabajando lo siguiente:

V	Yes, I
	do

La maestra va preguntando a los alumnos de forma aleatoria. A uno de ellos le pregunta si le gustan las uvas (*grapes*), y como no sabe qué significa al preguntárselo en inglés, la maestra le dibuja en la pizarra un racimo de uvas y el alumno³⁹ contesta “*ah, uvas*”, a lo que la maestra responde: “*No uvas, grapes*”.

Tras hacer la ronda de preguntas y haber preguntado a todos los alumnos, la maestra pide al encargado de esta semana que reparta los libros a sus compañeros. Mientras este alumno cumple con sus funciones la maestra pone la canción para repasar el vocabulario de la lección: *salad, toast, water, jam, sandwiches, pasta, eggs* y *juice*. Como no es la primera vez que la escuchan en el aula los alumnos ya se la han aprendido y la mayoría de ellos canta mientras la maestra va mostrando las láminas correspondientes a los alimentos que se van nombrando. Cuando esta canción se acaba los alumnos piden una canción que aprendieron en cursos anteriores⁷ “*Do you like broccoli ice cream?*” y la maestra accede a ponérsela y les explica que lo hace porque también utiliza la estructura gramatical que han trabajado “*Do you like...?*” y el vocabulario de los alimentos. La maestra deja que los alumnos se acerquen al ordenador para ver el vídeo de la canción porque no disponen de pizarra digital en el aula.

Mientras los alumnos miran atentamente el vídeo de la segunda canción, la que ellos han pedido, la maestra anota en la pizarra dos expresiones inglesas que aparecen en la canción junto a las que ya había anotado, de forma que queda lo siguiente:

V	Yes, I do → Yum! Yummy!
X	No, I don’t → Yuck! Yucky!

⁷ Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=frN3nvhIHUK>

Al acabar la segunda canción, la maestra les explica que las expresiones que han oído significan lo mismo que las que ya conocían y que las ha anotado justo al lado para que lo vean. Seguidamente, la maestra les indica la página por la que deben abrir el libro.

M.: “*What’s it?*”

A.42: “*It’s a story*”

M.(marcando mucho la pronunciación y arrastrando la “s”): “*Story*”

A.42: “*Story*”

La maestra les pone el audio donde se va leyendo la historia y los alumnos tienen que seguir el texto que tienen en el libro. Al acabar la maestra les plantea la siguiente pregunta: “*What happens in the story?*”. Los alumnos deben explicar qué ocurre en la historia y, apoyándose en las imágenes del libro, van explicando lo que pueden. En sus explicaciones combinan el inglés y el español, de manera que, por ejemplo, ésta es la aportación de una de las alumnas:

A.43: “*Y después le pregunta ‘Do you like juice?’ y contesta ‘Yes, I do’*”.

La maestra les traduce al español aquellas expresiones que no conocen, por ejemplo, les comenta que “*Can we have some, please?*” significa “*¿Podemos comer algo?*”. La maestra decide volver a ponerles el audio con la historia pero ahora se va parando en cada recuadro para que los alumnos repitan el texto. Todos los alumnos repiten más o menos al unísono.

Ahora la maestra les pide que, por los grupos en los que están sentados, se repartan los personajes de la historia y la practiquen. Los alumnos van trabajando en los pequeños grupos y la maestra va pasando por cada uno para ver si hay algún problema con el reparto de los personajes. Al cabo de unos minutos los alumnos salen por grupos al centro de la clase a leer la historia con el libro de texto. Para elegir el orden de salida de cada grupo la maestra utiliza un juego como el “Pito pito gorgorito” en español, pero en inglés, el “Eeney Meeney Miney Moe”.

En esta actividad el alumno disléxico no tiene un personaje y él únicamente lee las onomatopeyas que aparecen en la historia. La maestra me explica mientras los

alumnos de otros grupos van leyendo la historia que de esta forma también participa pero “*no tiene que pasar el apuro de hablar en inglés delante de todos y equivocarse*”.

Al acabar cada uno de los grupos se aplauden. Durante la intervención del grupo donde está el alumno con dislexia dos compañeros de otro grupo comentan entre risas:

A.44: “*Mira, (nombre del alumno) hace ‘ops’*”

A.45: “*Sí*”

La alumna₄₂ líder de la clase está enfadada, cruzada de brazos y muestra una actitud muy pasota porque su equipo es el último que tiene que salir, y le comenta a su compañera “*es injusto*”.

Al escucharlos leer detecto que existen muchas diferencias en la pronunciación entre unos alumnos y otros. Lo comento con la tutora y me dice que hay mucha diferencia de nivel entre los que van a clases de inglés por las tardes y los que no, y añade “*se nota, se nota*”.

Una vez que todos los grupos han intervenido, la maestra escribe en la pizarra una palabra del texto que les ha causado problemas en la pronunciación y la repiten entre todos en voz alta. Como les resulta compleja la pronunciación de este término, la maestra decide separarla por sílabas de manera que queda esta escritura: SAU-SA-GES (salchichas) y van pronunciando entre todos cada una de las sílabas.

A continuación, la maestra les pide que hagan la actividad 1 de la página 58 del cuaderno de actividades (adjunto a continuación) donde deben señalar la opción correcta en cada oración a partir de la lectura que han realizado previamente del libro. La maestra deja unos minutos para que los alumnos resuelvan la actividad de forma individual y después la corrigen en gran grupo mientras la docente va pasando por las mesas comprobando si están corrigiendo. Una vez acabado de corregir el primer ejercicio les indica que pueden resolver el segundo también de manera individual. En éste tienen que completar unos huecos construyendo preguntas y respuestas según lo que los personajes indican que les gusta o no les gusta.

Tras unos minutos empiezan a corregirlo, de nuevo en gran grupo, y la maestra va preguntando a los alumnos qué han puesto y anota en la pizarra las cinco oraciones que tenían que elaborar con la solución correcta. Se observa que el alumno que tiene dislexia todavía no ha completado el ejercicio cuando todos sus compañeros comienzan a corregirlo. Como la corrección se produce de forma rápida llega un momento en el que la clase corrigiendo va más adelantada que él tratando de resolverlo y al final decide copiar las respuestas de la pizarra.

La maestra indica que la clase ha llegado a su fin y pide a los alumnos que recojan los libros.

-Nota: La clase se ha desarrollado completamente en inglés.

12. Objetivos de la clase

La maestra no explica cuáles son sus objetivos de la sesión ni antes de comenzarla ni tras finalizarla, sin embargo, se puede deducir tras su intervención en el aula que su fin principal de la sesión era:

-Revisar el vocabulario de la unidad: *salad, toast, water, jam, sandwiches, pasta, eggs* y *juice*.

Además de este objetivo, con la propuesta de las diferentes actividades desarrolladas se han trabajado otros aspectos que también pueden plantear estos objetivos:

-Pronunciar correctamente los conceptos del vocabulario básico de la unidad.

-Favorecer el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos con la lectura del texto de la unidad que propone el libro de texto y la resolución de preguntas orales sobre el mismo.

-Expresar de forma oral construcciones lingüísticas coherentes para responder a preguntas orales.

13. Contenidos

La maestra no señala en ningún momento los contenidos que se van a trabajar o que se han trabajado en la sesión pero, tras la observación del desarrollo de la clase, podemos detectar que se trabajan de manera intencionada los siguientes:

- Vocabulario clave de la unidad: *salad, toast, water, jam, sandwiches, pasta, eggs* y *juice*.

- Estructura: “Do you like...?”

- Estructuras de respuesta: “Yes, I do” y “No, I don’t”

Además de éstos, se ha observado que, de manera no intencionada, también se han trabajado:

- Las expresiones “Yummy” y “Yucky”.

- Vocabulario sobre los alimentos no contemplado en la unidad que conocían previamente.

14. Recursos

Los recursos utilizados durante la sesión han sido la pizarra tradicional para anotar algunas expresiones o estructuras en inglés que han ido surgiendo en el desarrollo de la clase, como: “yucky”, “yummy” o “Do you like...?”.

Como recurso visual ha utilizado las tarjetas de vocabulario que ha mostrado durante la canción de la unidad a medida que iban apareciendo los conceptos básicos del tema. También se ha utilizado el ordenador para poner el audio de la historia y las canciones para trabajar el vocabulario. Para la lectura del texto y la resolución de las actividades sobre el mismo se han utilizado el libro de clase y el cuadernillo. La referencia bibliográfica del libro de texto es:

Lauder, N., Shipton, P., y Torres, S. (2014). *Great Explorers 3. Class book*. United Kingdom: Oxford.

La referencia bibliográfica del cuadernillo de actividades es:

Lauder, N., Shipton, P., y Torres, S. (2014). *Great Explorers 3. Activity book*. United Kingdom: Oxford.

15. Gestión del aula

Durante la sesión el cambio de una actividad a otra ha sido rápido lo cual transmitía que la maestra tenía claro qué quería hacer en cada momento. Se han favorecido los desplazamientos de los alumnos tanto para ver el vídeo de las canciones más de cerca, por no tener pizarra digital, como para la lectura de la historia por grupos realizada de

pie en el centro de la clase.

Las actividades propuestas contenían momentos de trabajo individual, por ejemplo la resolución de los ejercicios del cuadernillo; y de trabajo por grupos, como la preparación de la lectura.

16. Interacciones generadas

Durante la sesión se han producido interacciones entre la maestra y los alumnos, tanto a nivel grupal cuando ha lanzado una pregunta general para que respondiera cualquiera o cuando ha dado alguna explicación; como a nivel individual con la realización de preguntas individuales orales. Los alumnos también han tenido momentos de interacción entre ellos en los pequeños grupos en los que se encuentran distribuidos durante la lectura del texto en voz alta donde cada alumno leía las intervenciones de un personaje de la historia.

17. Estrategias de enseñanza observadas

La maestra utiliza la oralidad y la apoya con recursos visuales (tarjetas con dibujos del vocabulario de la unidad) y auditivos (canciones y audio de la lectura del tema), tanto para revisar aprendizajes ya adquiridos, como para realizar tareas nuevas como la lectura del texto. Además, la docente ha utilizado el dibujo como recurso para no traducir al castellano las palabras que los alumnos no entendían. Por ejemplo en una ocasión ha dibujado un racimo de uvas para no tener que traducir cuando uno de los alumnos no recordaba qué significaba lo que le estaba preguntando la maestra.

Una cosa que ha llamado mucho la atención de los alumnos ha sido el uso de la canción “Eeny Meeney Miney Moe” para establecer el orden de salida para la lectura del texto.

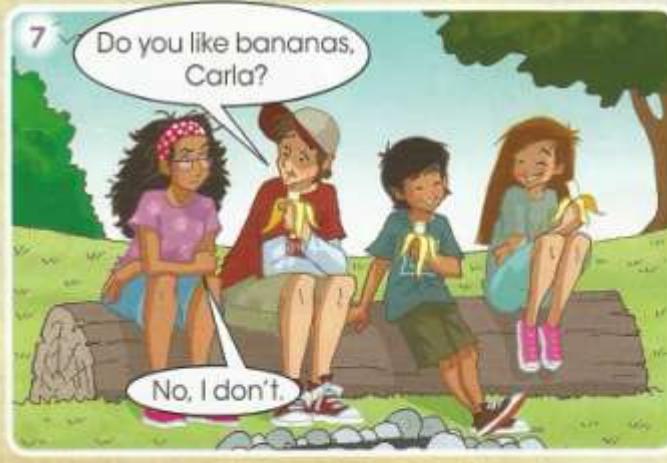
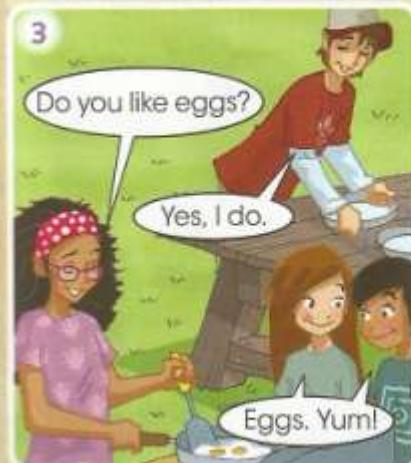
6

Lesson 3

1 Listen and read.  45

2 Act.

Let's eat!





Lesson 3

1 Read and circle.

CLASS Book page 58

- 1 Mike likes **eggs** **pasta**.
- 2 Sam, Sophie and Mike **like** **don't like** sausages.
- 3 Carla likes **juice** **water**.
- 4 The food is for **Carla and Mike** **Sophie and Sam**.
- 5 Carla doesn't like **apples** **bananas**.

Let's eat!



2 Write.

Remember?

- sausages
- chicken
- apples

1 Do you like juice? _____ No, _____

2 Do you like sausages? _____

3 Do you like pasta? _____

4 _____ No, I don't.

5 _____ Yes, I do.



FICHA DE OBSERVACIÓN 8

1. Colegio: Colegio B

2. Docente: Maestro 7

3. Curso: Tercero de Educación Infantil

4. Edad de los alumnos: 5 años

5. Asignatura: Inglés

6. Fecha y horario: 18 de mayo de 2017, 14:30 a 15:30h.

7. Número de alumnos: Catorce alumnos.

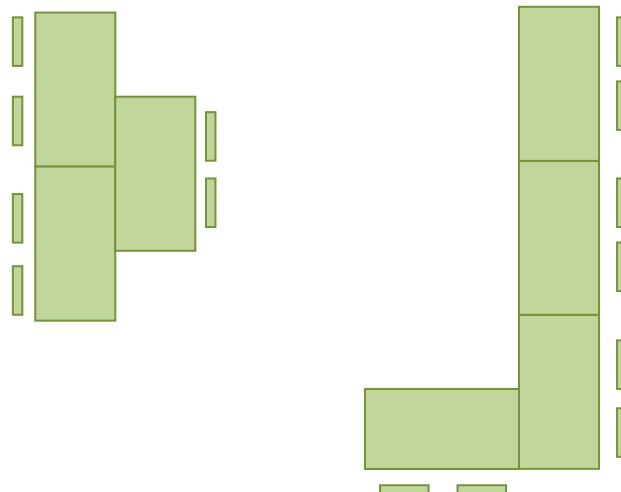
8. Descripción del espacio y del ambiente

El aula en la que se desarrolla la observación no es muy amplia. Ésta está organizada en diferentes espacios (espacio de trabajo, rincones, asamblea, construcciones y juegos) todos ellos un poco reducidos.

El aula está ubicada en la planta calle del edificio, muy próxima a la entrada del colegio. Ésta tiene una puerta de acceso directo a unos de los baños de Infantil, compartidos con el aula de psicomotricidad, y otra que comunica con el patio de recreo de Infantil. Ésta segunda favorece que el aula sea muy luminosa y cálida en los meses de invierno.

Los alumnos han estrenado recientemente la disposición en la que ahora se encuentran pues, hasta el momento, estaban distribuidos en grupos de cuatro o cinco.

Actualmente están sentados de esta forma:



Al finalizar la sesión, cuando llega la tutora para dar la siguiente clase, ésta me explica que la distribución anterior donde los alumnos estaban sentados en pequeños grupos fomentaba las distracciones y dificultaba la atención. Añade que con esta disposición se ven las caras entre ellos (salvo los dos alumnos que están de espaldas) y esto facilita la escucha.

9. Contexto en el que se ubica esta clase dentro del curso

La clase registrada se desarrolla en el último mes del curso, a mediados del mes de mayo, de manera que, muchas de las dinámicas que se realizan ya las tienen adquiridas como rutinas: momento de relajación, saludo en inglés, canción “What’s the weather like today?”, repaso de los días de la semana con la canción “Days of the week” y repaso de los meses del año con la canción “Months of the year song”.

La maestra de inglés, al finalizar la sesión, todavía en el aula y mirando a los alumnos, me comenta que las clases a estas alturas del curso no tienen nada que ver con las que se dan en el primer trimestre, porque, además de la evolución en los conocimientos adquiridos, los alumnos ya conocen a la maestra y afirma que eso se nota mucho en su relación con ellos.

La tutora de la clase comenta también, cuando llega al finalizar la sesión, que llegados a este punto del curso, los avances son mínimos y que incluso puede haber retrocesos. Añade que uno de los comentarios que hizo ella misma en la reunión con los maestros que trabajan con sus alumnos fue el siguiente: “hacerlos a la idea de que a partir de ahora como los cangrejos, todo irá hacia atrás”.

10. Cronograma del desarrollo de la clase

- 1) Relajación.
- 2) Saludo en inglés.
- 3) ¿Qué tiempo hace hoy? Canción “What’s the weather like today?”
- 4) Canción “Days of the week”.
- 5) Esquema “Yesterday was...today is...tomorrow will be...”
- 6) Canción de los meses del año “Months of the year song”.
- 7) Juego oral de repetición de los meses del año.

- 8) Juego motriz de los meses del año.
- 9) Canción de las estaciones del año “Seasons song”.
- 10) Juego de las tarjetas de vocabulario sobre material escolar.
- 11) Canción sobre el vocabulario del material escolar “Classroom vocabulary: rock star kids, What’s this?”.
- 12) Identificación de los fonemas asociados a los gestos que hace la maestra del sistema de lectoescritura “Jolly Phonics”.
- 13) Visionado de los vídeos del sistema “Jolly Phonics” de los fonemas que ya conocen.
- 14) Visionado del vídeo del fonema /d/ que se introduce hoy, y práctica del gesto que lo acompaña.
- 15) Fotocopia del fonema /d/.

11. Relato descriptivo de la observación realizada

Al entrar en clase la tutora me explica que, como hacen todas las tardes, la maestra de inglés lo primero que hace es apagar las luces y ponerles música relajante para que se tranquilicen porque vienen de casa o del comedor muy excitados. Hoy es un día lluvioso y los que se quedan en el comedor del colegio (de esta clase nueve alumnos de los catorce) no han podido salir al patio a jugar, por lo que al haber estado encerrados, y haber estado con los compañeros mayores de Primaria, todavía están más alterados de lo normal. Uno de los alumnos (el encargado de hoy) se pasea por las mesas haciendo lo que ellos denominan “cosquillitas”. El encargado pasa entre sus compañeros rascándoles la espalda y haciéndoles caricias, mientras que éstos deben estar en silencio, con los brazos cruzados encima de la mesa y la cabeza apoyada en ellos. Algunos alumnos lo consiguen muy rápido, una de las alumnas incluso parece haberse dormido, pero a otros debe acompañarlos la maestra y ayudarles tocándoles la cabeza y los hombros para que se calmen. Tras casi un cuarto de hora, cuando la clase ya está en completo silencio y se les percibe mucho más tranquilos, la maestra apaga la música y enciende las luces.

Con un tono de voz alto y entusiasta, la maestra empieza a hablarles en inglés:

Maestra (en adelante: M.): “Hello. How are you?”

Los alumnos (en adelante: A.), todos a la vez: “I’m fine thank you, and you?”

M.: *"I'm fine thank you. What's the weather like today ? It's today sunny ? It's today cloudy?"*

A.(varios): *"Cloudy and Rainy."*

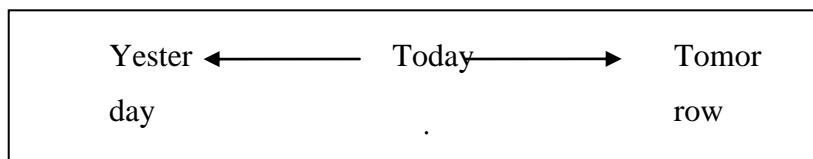
Cuando los alumnos le responden, la maestra dibuja en la pizarra una nube con lluvia y debajo del dibujo escribe “cloudy” y “rainy”. Seguidamente, todos juntos (la maestra inclusive) cantan la canción “What's the weather like today?”.

La alumna que parecía haberse quedado dormida durante la relajación se encuentra todavía con la cabeza apoyada encima de la mesa y se tapa los ojos de la luz. La maestra no le presta atención, y la alumna no está participando en lo que se va haciendo en clase.

Al finalizar la canción sobre el tiempo, repasan los días de la semana con una canción llamada “Days of the week”. Ésta segunda, lleva asociada una coreografía con los brazos, y todos cantan y bailan, excepto la alumna que se tapaba la cara que finalmente se ha quedado dormida, a quien la maestra decide llamarle la atención y con tono serio y cortante le dice: *“Venga Berta, despierta ya y atenta”*.

Observamos que, al bailar, algunos alumnos tienen muy bien adquirida la coordinación entre lo que verbalizan y sus movimientos, sin embargo; otros, todavía tienen desplazamientos torpes y/o desordenados.

A continuación, la maestra apunta el siguiente esquema en la pizarra:



Mientras lo escribe, en voz alta y a todo el grupo va haciendo preguntas:

M.: *“It's today Sunday?”*

A.(todos): *“No”*

M.: *“It's today Saturday?”*

A.(todos): *“No”*

A continuación, entre todos completan el esquema de la pizarra y la maestra apunta en él los días de la semana. Se observan muchas diferencias madurativas entre unos alumnos y otros, pues algunos no saben ni qué día es, mientras que otros ya hacen el razonamiento “hoy es...pues ayer fue...y mañana será...”.

La maestra me explica que, aunque son muy pequeños todavía, y no son conscientes de las estructuras “was” y “will be” y lo único que hacen es repetirlo porque lo han memorizado, lo hace igual porque cuando les toque darlo ya les sonará. Aunque no lo comprendan ya tendrán memorizado que el pasado es “was” y el futuro “will be”.

Tras repasar los días de la semana, llega el momento de repasar los meses del año, de nuevo con una canción: “Months of the year song”. Todos los alumnos la cantan a la vez porque la llevan trabajando todo el curso, por esa misma razón, una de las alumnas a mitad canción decide dejar de cantar porque se la sabe y parece que ya le aburre.

Al acabar de cantar, vuelven a repasar los meses del año ahora con un juego donde la maestra nombra los meses del año en grupos de tres jugando con el tono de voz y la velocidad, y los alumnos deben repetirlo. Los alumnos están muy atentos y entusiasmados por imitar bien lo que hace la maestra. Seguidamente, la maestra pasa a decir los meses del año de uno en uno, y los alumnos tienen que levantarse cuando se dice el mes en el que nacieron. De este juego la maestra hace dos rondas, una primera en la que dice los meses del año ordenados, y una segunda donde los dice desordenados para ver si entienden lo que les dice, o si es que se han acostumbrado a levantarse “después de...”.

Cuando acaban, la maestra sigue con la clase y les lanza la siguiente pregunta:

M.: *“How many seasons are there in a year?”*

A.(varios): *“¡La larga, la larga!”* (se refieren a una canción)

Entre todos (sin el vídeo) cantan la canción de las estaciones del año “Seasons song” que, como las otras, todos conocen ya. Todos están bastante atentos, excepto una alumna que se levanta continuamente, se mueve un poco y se vuelve a sentar. La maestra presta especial atención a la pronunciación de los alumnos en aquellas palabras que resultan claves, por ejemplo, repite reiteradamente la palabra “spring”

(primavera) porque los niños lo pronuncian con una “e” al principio e intenta corregirles forzando su pronunciación para que digan una “s”.

Ahora, con el apoyo visual de unas tarjetas con dibujos, repasan el vocabulario sobre “material escolar”. Estas tarjetas son parte del material didáctico que va con los libros de texto de 1º de Primaria, pero la maestra, dado el buen funcionamiento de la clase, ha decidido adelantarles parte del vocabulario que van a trabajar el curso siguiente. Con las tarjetas, que son seis, la maestra les hace diferentes juegos para que los alumnos digan el nombre de los objetos que van apareciendo: pasa las tarjetas a diferentes velocidades, las enseña del revés, enseña solo una parte, y esconde una y deben adivinar cuál falta.

A continuación, les proyecta una canción llamada “*Classroom vocabulary: rock star kids, What's this?*” donde aparece este vocabulario de las tarjetas. Para ellos esta canción es nueva, pero como es muy repetitiva en la estructura gramatical que utiliza “What's this? It's a...” y el vocabulario lo conocen, cantan todos siguiendo las imágenes que van apareciendo. Al ser una canción nueva, los alumnos están muy emocionados y le piden a la maestra que la vuelva a poner a lo que ésta accede.

Una de las imágenes que aparece en la canción es una serpiente y una niña tiene miedo y es en ese momento cuando surge un conflicto. Una de las alumnas⁴⁶ dice “(*nombre de la alumna*) es una miedica”, a lo que ésta (alumna⁴⁷) responde “*Oye, ¿te gustaría que te lo ‘dicieran’ a ti? Porque a mí me lo has dicho y no me ha gustado nada.*” Con la aparición de la imagen de la serpiente la clase empieza a alborotarse y la maestra quita la canción.

Tras parar la canción, la maestra se pone a hacer unos gestos y los alumnos reproducen un sonido. La maestra me comenta que desde el principio de curso, están aplicando, en todo el CRA, en las clases de inglés, el método de lectoescritura denominado “Jolly Phonics”. Éste está basado en la asociación de los sonidos a movimientos corporales para que sea más fácil recordarlos, y posteriormente a una grafía. De esta manera, me comenta que lo trabajan presentando los sonidos a través de un breve vídeo con una canción, ya que cada fonema tiene el suyo y, después, aprenden la canción y el gesto que va asociado a cada fonema y su grafía.

Cuando han repasado varios fonemas la maestra les pone los vídeos de “Jolly Phonics” de todos los que ya conocen y, los alumnos, junto con ella, van repasando los sonidos y los gestos a los que están asociados. Seguidamente, la maestra les pone dos veces el vídeo del nuevo sonido que introducen hoy, el fonema /d/, y les enseña el gesto que deben hacer (como si tocaran el tambor).

Después de esto, entrega a cada alumno una fotocopia con una ficha sobre el fonema /d/ y les da las instrucciones en inglés:

M.: “*Do you want to color the drum?*”

A. (varios): “*Yes*”

M.: “*Remember, write your name, circle (d), write (d) and paint the drum*”

Mientras los alumnos van completando la fotocopia, la maestra va revisando el trabajo de los niños. De fondo, suenan las canciones del “Jolly Phonics” que los alumnos ya conocen para que las vayan escuchando y recordando. Algunos de ellos cuando llega alguna que les gusta cantan.

La maestra se acerca especialmente a los dos alumnos que tienen más dificultades. Además, a lo largo de la sesión resulta sencillo identificar qué alumnos asisten a clases particulares de inglés y quienes no, por la cantidad de vocabulario que dominan y, sobre todo, por su pronunciación.

La maestra parece cansada, además de que ya estamos a jueves por la tarde, ella misma me reconoce que “*con estos pequeños me lo paso muy bien, pero la verdad es que me agotan*”. Se le nota porque le molesta el más mínimo ruido y cuando pide silencio lo hace gritando. Una de las alumnas va a su sitio saltando por encima de la mesa y la maestra la hace volver a donde estaba para que vuelva a su sitio caminando.

Cuando los alumnos van por mitad ficha, entra su tutora para dar la siguiente clase. La maestra de inglés al final de la clase me comenta que, aunque no le ha dado tiempo, le hubiera gustado que, como dice hacer todos los días, los alumnos salieran a imitar ellos los gestos de algunos de los sonidos trabajados en lugar de haberlo hecho solo ella.

12. Objetivos de la clase

•Objetivos establecidos por la maestra:

- Recordar el vocabulario trabajado durante el curso: tiempo atmosférico, días de la semana, meses del año, estaciones del año y material escolar.
- Revisar todos los fonemas trabajados del método “Jolly Phonics” a través de los vídeos de éstos y de los gestos asociados a cada uno de ellos.
- Introducir el fonema /d/ del método “Jolly Phonics”, presentándolo con la canción y el movimiento del mismo.
- Resolver la fotocopia del fonema /d/.

•Otros objetivos detectados:

Además de los objetivos manifestados por la maestra, observamos que también se han trabajado estos aspectos:

- Asociación de cada fonema a, al menos, una palabra de vocabulario. Por ejemplo, /d/ a “drum” (tambor).
- Pronunciación precisa de algunas palabras de vocabulario: días de la semana, meses del año, estaciones...

13. Contenidos

Los contenidos trabajados durante la sesión observada, obtenidos antes del desarrollo de la sesión en la sala de profesores cuando valoraba con ella la necesidad de registrar una clase de la etapa de Educación Infantil o no, han sido los siguientes:

- Vocabulario del tiempo atmosférico, los días de la semana, los meses del año, las estaciones del año, material escolar.
- Estructura: “yesterday was...today is...tomorrow will be...”
- Fonemas y gestos asociados a los mismos del sistema de lectoescritura “Jolly Phonics”: /s/, /a/, /t/, /i/, /p/, /n/, /c/, /k/, /e/, /h/, /r/, /m/, /d/.

Además de estos contenidos, de carácter conceptual, manifestados por la maestra, se detectan los siguientes:

- Contenidos conceptuales: Estructura “Hello, how are you?”, “I’m fine thank you, and you?”
- Contenidos actitudinales: respeto a los compañeros y a la maestra, interés, ayuda a

los compañeros, y colaboración.

- Contenidos procedimentales: ejecución de los gestos asociados a los fonemas trabajados, escritura de la grafía “d” y resolución de la fotocopia, imitación de los sonidos que se le presentan.

14. Recursos

Los recursos disponibles en un aula de Infantil suelen ser bastante abundantes y variados y, en esta aula en concreto, disponen de: pizarra tradicional, pizarra digital, ordenador con conexión a internet y muchos materiales como plastilina, láminas visuales, gomets, pinturas, tijeras, pegamento, papeles de colores, punzones... Cabe destacar que los alumnos tienen un cuaderno de inglés, que compran en segundo curso de Educación Infantil, y que les sirve para los dos cursos, cuatro y cinco años. Además de éstos, el aula está organizada en diferentes espacios: espacio de trabajo, rincones, asamblea, construcciones y juegos; y que tiene salida directa al patio de recreo de Educación Infantil.

De todos éstos, el recurso que más se ha utilizado durante la clase ha sido el ordenador con conexión a internet y la pizarra digital para proyectar las diferentes canciones con las que se ha trabajado a lo largo de toda la clase, tanto para revisar conocimientos como para adquirir nuevos (fonema /d/).

Al final de la clase también han utilizado las ceras de colores y los lápices para completar la fotocopia que han realizado sobre el fonema /d/. Como espacio, únicamente se ha utilizado la zona de trabajo donde están las mesas de los alumnos.

15. Gestión del aula

Las diferentes actividades que se han ido planteando a lo largo de toda la sesión han sido mayoritariamente de carácter grupal, salvo la última, la resolución de la fotocopia sobre la “d”, que era individual.

Los alumnos han ocupado toda la sesión sus pupitres y solo se han movido cuando se ha hecho el juego en el que tenían que levantarse cuando escucharan el nombre del mes de su cumpleaños.

La maestra interactúa mucho con ellos promoviendo que hablen, como se puede ver,

casi la totalidad de la sesión está basada en la oralidad a través de canciones.

16. Interacciones generadas

Las interacciones que se han generado durante la clase han sido de carácter alumnos-maestra y viceversa, y en gran grupo. No se han planteado situaciones en las que los alumnos tuvieran que interactuar entre sí, sin embargo, éstas surgen de forma imprevista, como el conflicto que ha sucedido entre las dos alumnas.

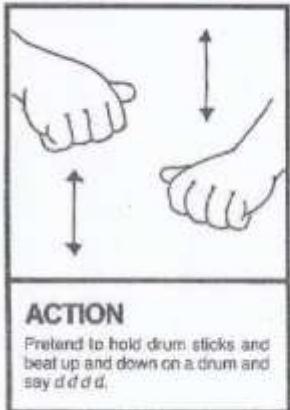
17. Estrategias de enseñanza observadas

La maestra plantea actividades de repetición para favorecer la memorización de determinadas palabras de vocabulario y de algunas estructuras gramaticales, por ejemplo, en el saludo, las canciones de vocabulario, esquema “yesterday was...today is...tomorrow will be...”.

Utiliza mucho las canciones y los gestos, así como recursos muy visuales que captan su atención: proyecta las canciones, uso de tarjetas para trabajar el vocabulario, etc.

Hace especial hincapié en la pronunciación, por ello repite muchas veces las palabras destacando aquellos sonidos que pueden resultar más complejos.

D d



drum
band
dog
sad
puddle

*Draw the
letters
dotted here.*



d *ddd ddd*

FICHA DE OBSERVACIÓN 9

1. Colegio: Colegio B

2. Docente: Maestro 7

3. Curso: Primero de Primaria

4. Edad de los alumnos: 6-7 años

5. Asignatura: Inglés

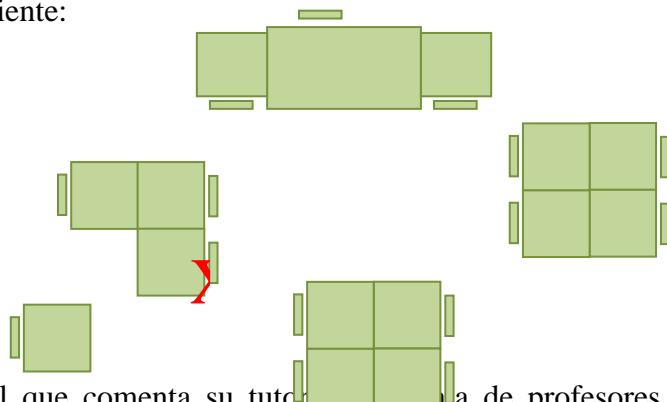
6. Fecha y horario: 22 de mayo de 2017, 14:30 a 15:30h.

7. Número de alumnos: Trece alumnos.

8. Descripción del espacio y del ambiente

El aula en la que se ha realizado la observación tiene las mismas características físicas y espaciales que el resto de las aulas de Educación Primaria del centro. Todas las clases de esta etapa se sitúan en un mismo pasillo en la primera planta del colegio. Ésta, la de primer curso, se encuentra la primera junto a las escaleras y los baños.

El colegio, tal y como me comentó la jefa de estudios el primer día, quiere comenzar a implantar este curso la metodología del trabajo cooperativo, por eso, en todas las aulas los alumnos deben estar distribuidos por pequeños grupos. En este caso encontramos tres grupos de cuatro mesas y dos mesas individuales situadas junto a la mesa del profesor, una en cada extremo. En uno de los grupos una mesa está vacía y otra está más separada. La maestra de inglés ya me había explicado, el primer día que entré a esa clase, que los alumnos estaban sentados de forma que se reduzcan las posibles distracciones porque son un grupo bastante hablador. La disposición del alumnado en la clase es la siguiente:



La maestra de inglés, al igual que comenta su tutora en la reunión de profesores en repetidas ocasiones, destaca de este grupo que son poco autónomos y que “*hay que*

estar siempre encima de ellos”.

La docente ya me había dicho en alguna otra sesión que me fijara en una de las alumnas. La madre de esta niña es rusa y en casa ve los dibujos en inglés lo cual repercute en una diferencia abismal en cuanto a la pronunciación de determinados fonemas con respecto a sus compañeros, por ejemplo, el conjunto /sh/.

La maestra comenta que son un grupo muy “majete” y reconoce que se lo pasa muy bien dando clase en este grupo, “*son muy buenos críos y encima son muy poquitos y siguen bien las clases, se puede trabajar muy bien con ellos*”.

9. Contexto en el que se ubica esta clase dentro del curso

La clase observada tiene lugar a finales del mes de mayo, a un mes de completar el tercer y último trimestre del curso escolar.

10. Cronograma del desarrollo de la clase

- 1) Saludo en inglés
- 2) ¿Qué tiempo hace hoy? Canción “What’s the weather like today?”.
- 3) Fecha en inglés.
- 4) Esquema “Yesterday was...today is...tomorrow will be...”.
- 5) Preguntas orales variadas.
- 6) Repaso del vocabulario de la unidad con las tarjetas de los dibujos.
- 7) Juego de las acciones.
- 8) Canción del vocabulario de la unidad.
- 9) Identificación oral de elementos en imágenes del libro (paginas 56-57).
- 10) Actividad página 56 del libro.
- 11) Escucha de una canción nueva.
- 12) Lectura de la letra (escrita en la pizarra) de la canción nueva.
- 13) Escucha de la canción nueva.
- 14) Actividad de la página 57 del libro.
- 15) Actividades de la página 66 del cuadernillo.
- 16) Visionado de un capítulo de los dibujos “Meg and Mog”.

11. Relato descriptivo de la observación realizada

Al entrar al aula, lo primero que hace la maestra es saludar con voz entusiasta y

alegre a todos los alumnos en inglés.

Maestra (en adelante M.): “Hello. How are you?”

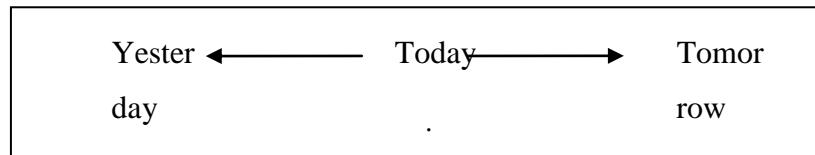
Alumnos (en adelante: A., todos): “I’m fine thank you, and you?”

M.: “I’m fine thank you. What’s the weather like today?”

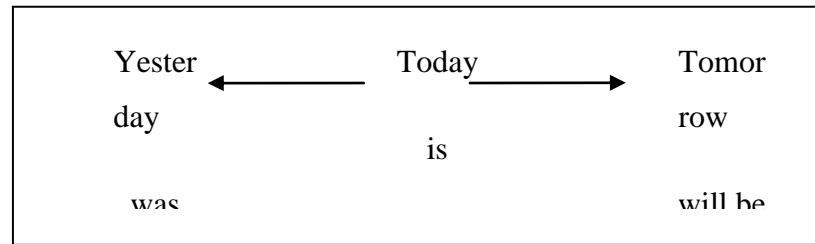
A.(todos) : “It’s sunny”

La maestra dibuja un sol en la pizarra mientras todos cantan la canción “What’s the weather like today?”.

Al finalizar la canción sobre el tiempo meteorológico pasan a escribir la fecha de hoy. La maestra, ayudada por los alumnos, es quien escribe la fecha en inglés en la esquina superior derecha de la pizarra, debajo de la fecha en español. Seguidamente la maestra apunta el siguiente esquema en la pizarra:



Los alumnos responden entre todos y la maestra completa el esquema de manera que queda lo siguiente:



Seguidamente, de forma oral, la maestra empieza a hacerles preguntas a los alumnos dirigiéndose, en cada ocasión, a un alumno en concreto. Algunas de las preguntas y respuestas son:

M.: “What’s your favourite day of the week?”

A.48: “My favourite day of the week is...Sunday”

M.: “Do you like bananas?”

A.49: “Yes, I do”

M.: “Do you like tomatoes?”

A.50: “No, I don’t”

M.: “*Do you like sausages?*”

A.51: “*Yes, I do*”

Cuando la maestra deja de hacer preguntas una de las alumnas₅₂ dice: “*a mí no me has preguntado*”, a lo que la maestra responde “*don’t worry*” (no te preocupes).

Tras la ronda de preguntas llega el repaso del vocabulario de la unidad con el apoyo de las tarjetas con los dibujos de las palabras clave del tema, que son: bird, flower, house, lake, mountain, tree, tent, fish, boat y river. La maestra les enseña las tarjetas de una en una y los alumnos van diciendo en voz alta, entre todos, el nombre de cada dibujo que aparece. La maestra utiliza en la actividad diferentes estrategias para enseñar las tarjetas: las pasa a diferentes velocidades, las enseña del revés, enseña las tarjetas a medias o las enseña mientras ellas gira sobre ella misma para que las vean en movimiento.

A continuación, mientras la maestra prepara el ordenador y coloca el disco para poner la canción del vocabulario de la unidad, juegan a las acciones. La maestra les dice una acción en inglés y ellos deben hacerlo. Les dice lo siguiente:

- “*Play the piano*”
- “*Clap*”
- “*Touch your head*”

Cuando la maestra ya tiene preparada la canción del vocabulario se la pone y, mientras, les va enseñando las tarjetas con los dibujos. Todos los alumnos cantan la canción porque ya se la saben de clases anteriores.

Al acabar la canción, la maestra les dice “*open your classbook, page 56 and 57*”. Mientras los alumnos abren sus libros y se preparan, la maestra me comenta que los alumnos tienen la sensación de que no han hecho nada en clase si no trabajan con el libro. La maestra expone que la primera vez que los alumnos le hicieron un comentario al respecto se quedó sorprendida porque conoce a la maestra que llevaban el curso anterior y afirma que es muy dinámica y que, por ello, no comprende como los alumnos pueden tener la percepción de no haber hecho nada si no se realizan

actividades del libro o del cuadernillo. La maestra expone que para ella lo fundamental en estos primeros cursos es trabajar la expresión y la comprensión y que, por eso, en sus clases ella quiere que los alumnos prueben a hablar y traten de comunicar. Pero ante estos comentarios añade que decidió dedicar una parte de la clase a trabajar con los libros para que los alumnos no tuvieran la sensación de no haber hecho nada.

M.: *“Ok! What can you see in this picture?”*

A.₅₂: *“A tent”*

A.₅₀: *“A cow”*

M.: *“Only one?”*

A.₅₂: *“No. One, two, three, four, five, six. Six.”*

A.₅₃: *“A jacket”*

M.: *“The girl is wearing a jacket. More things”*

A.₅₄: *“Persons”*

M.: *“What?”*

A.₅₄: *“Hay personas”*

M.: *“People!”*

A.₅₅: *“Feet”*

M.: *“Luis pays attention. Take your pencils and number. Are you ready?”*

A continuación, realizan el ejercicio de la página 56 del libro y lo corrigen anotando las respuestas en la pizarra.

Una de las alumnas se pone a tararear y la maestra le pregunta:

M.: *“Are you happy?”*

A.₅₀: *“Yes”*

M.: *“Why?, ¿Porqué?”*

A.₅₀ (Sonriendo): *“No lo sé”*

La maestra les dice *“vamos a aprender una canción nueva”*. Mientras los alumnos la escuchan ella escribe la letra en la pizarra.

M.: *“We are going to read the song. Repeat”*

La maestra va leyendo y los niños repiten lo que ella dice. Cuando se le adelantan les

dice: “*Shhh! It’s my turn!* (mientras se señala con el dedo).

Tras la lectura de la letra vuelven a leer la canción y todos van siguiendo atentos excepto un alumno que está muy entretenido mirando los dibujos del libro.

Una de las alumnas (alumna₅₂) ve en su casa los dibujos en inglés y ella empieza a ser consciente de que su pronunciación es mejor que la de los demás. Durante la canción corre mucho para adelantarse a sus compañeros y grita hasta que una de sus compañeras, la alumna₅₀, protesta y le dice “*Oye, cállate (nombre)*”. Inmediatamente después la maestra vuelve a poner la canción para que traten de cantarla.

Se vuelve a trabajar con el libro (página 57).

M.: “*We’re explorers and we’re going to draw a place where do you want to go.*”

Durante la realización de este ejercicio se producen las siguientes situaciones:

A.₅₆: “*¿Cómo se dice zoo en inglés?*”

M.: “*Zoo*” (y se lo pronuncia en inglés).

A.₅₆: “*Es que mi sitio favorito es el ‘suu’*”.

A.₅₄: “*¿Cómo se dice playa en inglés?*”

M.: “*Beach*”

La maestra va pasando por los sitios de los alumnos y revisa su trabajo al tiempo que les va preguntando: “*What’s your favourite place?*”. Mientras dibujan, los alumnos se ponen a hablar en español sobre lo que está dibujando cada uno y la maestra les pide que se callen.

Cuando terminan los alumnos dicen “*finish*” y cuando quieren levantarse a sacar punta a sus colores lo tienen que pedir en inglés y dicen:

A.₅₆: “*Can I go sharpen, please?*”

M.: “*Yes, of course*”

A.₅₆: “*Thank you*”

Uno de los alumnos que todavía no ha terminado se acerca a la mesa de la maestra para pedirle una goma y se produce esta situación:

A.₅₇: “*Necesito una goma*”

M.: “*Can I...*”

A.₅₇: “*Can I*”

M.: “*Take...*”

A.₅₇: “*Take a rubber*”

M.: “*Please...*”

A.₅₇: “*Please*”

M.: “*Yes, of course*”

Cuando la maestra se asegura de que todos están terminando, y que lo único que les falta a algunos es pintar, cambian de actividad. Ahora pasan a utilizar el cuadernillo (página 66). La maestra explica la actividad y el primer apartado lo hacen entre todos de prueba. La maestra les pone un audio y los alumnos deben completar el ejercicio con dibujos, colocar unas pegatinas y copiar de éstas el nombre de los alimentos que allí aparecen.

No todos acaban al mismo tiempo y a los que les toca esperar se empiezan a quejar y a enredar con los estuches.

Una de las alumnas₅₂ que en un apartado tiene que dibujar “seven sausages” (siete salchichas) para saber las que le faltan cuenta las que ya tiene en inglés “*one, two, three, four*”. Empieza a dibujar y sigue contando en inglés “*five, six y seven*”. Se observa que, como esta niña, algunos alumnos ya no traducen al español. Otros todavía no han dado ese salto.

En el siguiente ejercicio los alumnos deben completar los dibujos del vocabulario de la unidad, que aparecen a medio dibujar. En este ejercicio deben coger las pegatinas del final del libro y colocarlas sobre las palabras ya escritas. Mientras colocan las pegatinas todos están en absoluto silencio y concentrados en lo que están haciendo. Los que van terminando de colocar los adhesivos tienen que copiar las palabras del vocabulario debajo de las pegatinas.

Cuando los alumnos terminan toda la tarea, van acercándose a la mesa de la maestra para que les corrija. Cuando lo tienen bien les hace colorear los dibujos dando, así, tiempo a los que todavía no han terminado.

A.48: "(Nombre de la maestra), *¿Cómo se dice en inglés...?*"

M.: "How do you say in english...?"

A.48: "Puedo beber agua"

M.: "Can I drink water, please?"

A.48: "Can I drink water, please?"

M.: "Yes, of course"

La maestra se acerca a las mesas de los alumnos a los que les está costando más rato para ver cómo van.

M.: "Okey, close the books and put it in your folder and sit to watch Meg and Mog".

La maestra les pone un vídeo de dibujos en inglés en el ordenador. Como no tienen pizarra digital pero son muy poquitos se acercan a la mesa del ordenador y se sientan en las mesas próximas y en el suelo.

Los alumnos miran los dibujos entusiasmados. La maestra me comenta en ese momento que se los pone muy a menudo porque les gusta mucho. Durante el visionado del vídeo la maestra va haciendo preguntas sobre el contenido.

M.: "What's it?"

A.52: "A cat"

La clase finaliza cuando la maestra de la siguiente materia, su tutora, entra por la puerta.

M.: "Bye, bye, see you tomorrow"

A.(todos): "Bye, bye"

12. Objetivos de la clase

La maestra no me concretó cuáles eran los objetivos que pretendía trabajar en la sesión. Por mi estancia durante el periodo de prácticas, he observado que todas sus sesiones tienen una estructura similar, de manera que se puede afirmar que entre sus objetivos están:

- Repasar los contenidos ya trabajados.
- Recordar el vocabulario de la unidad.
- Realizar actividades del libro sobre el vocabulario.

13. Contenidos

La maestra no me indicó en ningún momento qué contenidos buscaba trabajar pero, tras la observación de la sesión, detectamos que se trabajaron, de forma intencionada, los siguientes:

- Saludo en inglés.
- Vocabulario del tiempo atmosférico.
- Esquema para escribir la fecha en inglés.
- Estructura: “What’s the weather like today?”
- Estructura: “yesterday was...today is...tomorrow will be...”
- Preguntas y respuestas cortas “Yes, I do” y “No, I don’t”
- Vocabulario de la unidad: bird, flower, house, lake, mountain, tree, tent, fish, boat y river.
- Comprensión de órdenes orales.
- Identificación de elementos conocidos en imágenes.
- Comprensión oral de un audio.
- Vocabulario de la unidad anterior (unidad 5): apples, bananas, cakes, pears, sausages, tomatoes.

Además de estos contenidos que se trabajan de forma intencionada, a partir de unas actividades, observamos que también se tratan los siguientes:

- Traducción de palabras y expresiones en inglés, por ejemplo, playa - beach.
- Vocabulario que ya conocen y aparece en los dibujos “Meg and Mog”, por ejemplo, la palabra “cat” (gato).

14. Recursos

El aula no cuenta con muchos recursos en cuanto a equipamiento de material. No dispone de pizarra digital, pero sí de un ordenador con conexión a internet.

Los recursos que se han utilizado durante el desarrollo de la sesión han sido las tarjetas con los dibujos del vocabulario clave de la unidad para repasarlos, el

ordenador para los audios de las actividades, para escuchar las canciones y para mirar los dibujos; y los libros de texto, cuyas referencias bibliográficas se adjuntan a continuación.

-Libro de clase:

Covill, C., Charrington, M., y Shipton, P. (2014). *Great Explorers. Class book 1.* United Kingdom: Oxford.

-Cuadernillo:

Covill, C., Charrington, M., y Shipton, P. (2014). *Great Explorers. Activity book 1.* United Kingdom: Oxford.

15. Gestión del aula

Se pueden diferenciar dos partes a lo largo de la sesión, por un lado, la primera en la que se ha trabajado en gran grupo; y, por otro, la segunda en la que se ha desarrollado un trabajo individual y autónomo.

Los alumnos no se han movido de sus mesas durante toda la sesión, salvo en el juego de las acciones donde sí que se han movido; y la maestra se ha ido acercando a ellos, y se desplazaba por la parte delantera de la clase.

16. Interacciones generadas

La mayoría de las interacciones generadas han sido entre la maestra y los alumnos, sobre todo, en las preguntas orales de carácter individual. Las interacciones que se han producido entre los alumnos han sido de carácter no formal ya que no se han presentado propuestas para ello. Los alumnos han relacionado entre ellos cuando enredaban si se aburrían al terminar una tarea, o para hacerse callar, por ejemplo, cuando una de las alumnas le ha dicho a su compañera “*oye, cállate (nombre)*”.

17. Estrategias de enseñanza observadas

La maestra utiliza la oralidad y la apoya en recursos visuales (tarjetas de vocabulario) y auditivos (canciones y audios), tanto para revisar aprendizajes ya adquiridos, como para introducir otros nuevos, por ejemplo, con la canción nueva que han trabajado

hoy.

Debido a la insistencia de trabajar con el libro que manifiestan los alumnos, según me ha comentado la maestra en repetidas ocasiones, dedican la última parte de la clase a trabajarlos. La maestra les pone dibujos animados en inglés donde aparece un vocabulario adecuado a su nivel que les permite repasar los contenidos aprendidos.

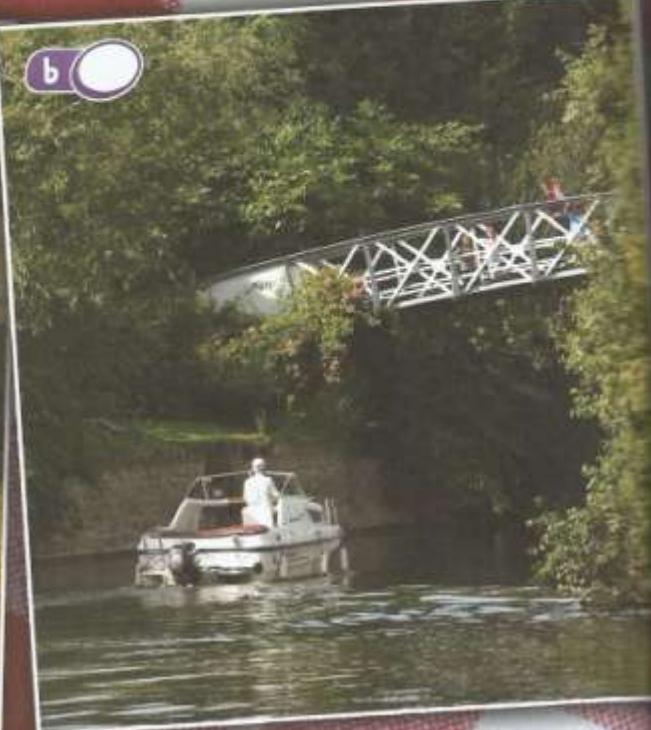
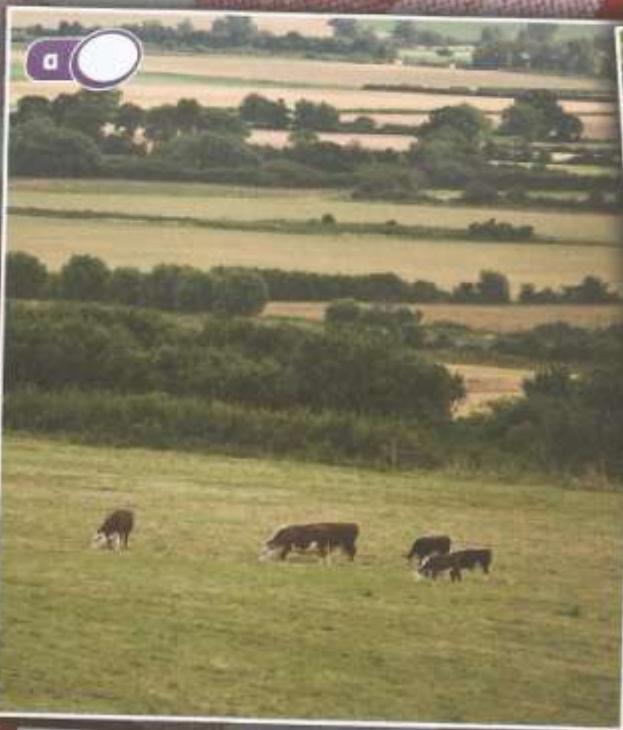
6

Lesson 7 Let's explore!

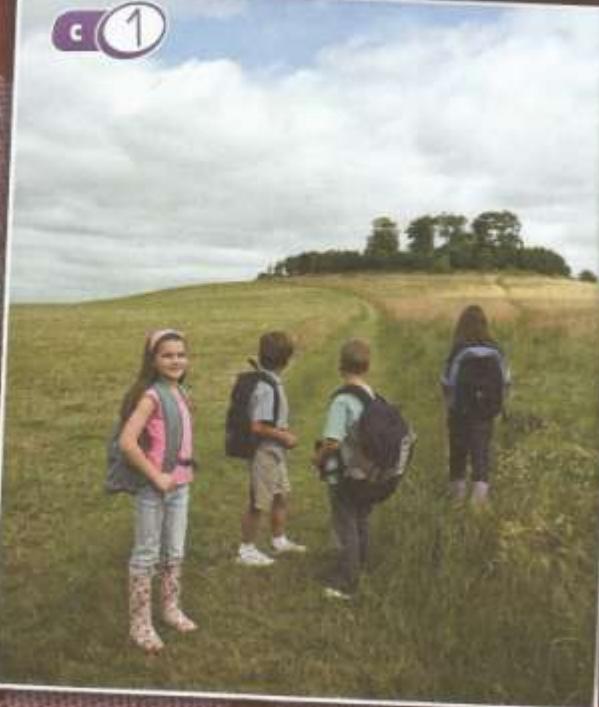
51 Listen and number.

52 Listen and say.

53 Sing.



54 1



56

Are you ready? Yes!



A good explorer...
... respects the countryside.

Go to page 81

Watch Lizzy and friends!

DVD 

Lesson 8

6

Draw. Show and say.

Find. Match and colour.

My favourite place



Review
car sheep bananas

57



Picture Dictionary

Unit 5

35 Listen and draw. → Stick. → Write.



apples



bananas



cakes



pears



sausages



tomatoes

Unit 6

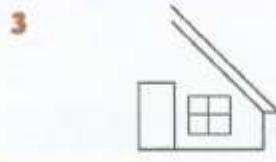
36 Listen and draw. → Stick. → Write.



bird



flower



house



lake



mountain



tree

FICHA DE OBSERVACIÓN 10

1. Colegio: Colegio B

2. Docente: Maestro 7

3. Curso: Segundo de Primaria

4. Edad de los alumnos: 7-8 años

5. Asignatura: Inglés

6. Fecha y horario: 23 de mayo de 2017, 11:30 a 12:30h.

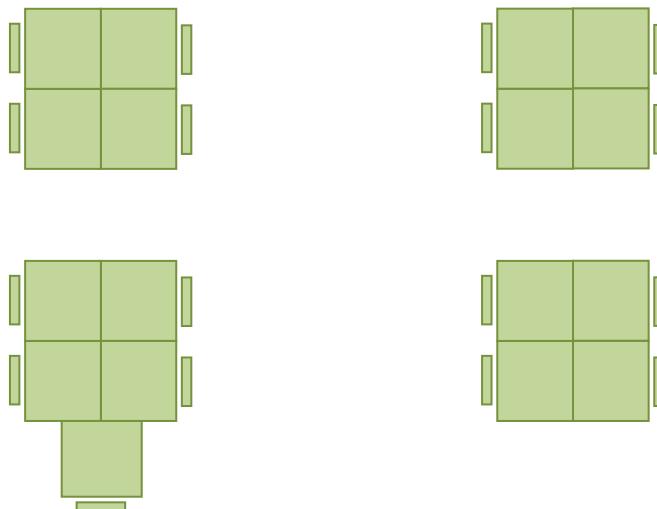
7. Número de alumnos: Diecisiete alumnos.

8. Descripción del espacio y del ambiente

El aula en la que se ha realizado la observación tiene las mismas características físicas y espaciales que el resto de las aulas de Educación Primaria del centro. Todas las clases de esta etapa se sitúan en un mismo pasillo en la primera planta del colegio. Ésta, la de segundo curso, se encuentra entre las aulas de primero y tercero.

El colegio, tal y como me comentó la jefa de estudios el primer día quiere comenzar a implantar este curso la metodología del trabajo cooperativo, por eso, en todas las aulas, los alumnos deben estar distribuidos por pequeños grupos.

En el aula encontramos tres grupos de cuatro alumnos y uno de cinco que están distribuidos por toda la sala. Como no son muchos alumnos entre los grupos existe bastante espacio de separación, sobre todo en el centro. La disposición de los pupitres del alumnado en el aula es la siguiente:



Cuando llegué al centro como mi tutora de prácticas era una de las dos maestras de inglés el día que nos tocó ir a la clase de segundo antes de entrar me comentó que es un grupo “duro y muy movido” y que le costaba mucho dar una clase entera bien porque afirmaba que siempre se acaba enfadando con ellos.

En uno de los recreos el tutor del grupo me comenta que antes de comenzar cada clase se decidió ponerles unos minutos de música relajante porque consideran que de esta forma los niños están más relajados durante la sesión y con mayor predisposición al trabajo.

En este grupo, como ya se ha comentado, he asistido en repetidas ocasiones por ser mi tutora de prácticas la maestra de inglés. En una de las sesiones, a la que no iba con intención de registrar, ocurrió una situación que me llamó la atención y tomé notas. Mientras estaban trabajando en una actividad de cuadernillo en la que tenían que colorear prendas de vestir se produjo la siguiente conversación entre dos alumnos:

A.58: “(*Nombre de la alumna*), ¿cómo se escribe ‘za’?”

A.61: “*¿En inglés o en español?*”

A.58: “*En español*”

A.61: “*Con...zeta*”

A.58: “*¿Y ‘ci’?*”

A.61: “*Con...ce*”

A.58: “*¿Y ‘ce’?*”

A.61: “*Con ce de ce*”.

9. Contexto en el que se ubica esta clase dentro del curso

La sesión observada se desarrolla a finales del mes de mayo.

10. Cronograma del desarrollo de la clase

- 1) Relajación
- 2) Saludo en inglés
- 3) ¿Qué tiempo hace hoy? Canción “What’s the weather like today?”.
- 4) Fecha en inglés
- 5) Esquema “Yesterday was...today is...tomorrow will be...”.

- 6) Repaso oral de los números del 11 al 20 con las láminas.
- 7) Repaso oral del vocabulario de la unidad “las prendas de vestir” con las láminas.
- 8) Canción del vocabulario de la unidad.
- 9) Actividad oral en la que deben describirse a ellos mismos sobre qué llevan puesto.
- 10) Actividad oral en la que deben describir a un compañero sobre qué lleva puesto.
- 11) Colorear la actividad del recortable del cuadernillo.
- 12) Preguntas individuales orales sobre el muñeco del recortable.
- 13) Montar la manualidad del recortable.
- 14) Actividad con el muñeco del recortable. Los alumnos deben vestir el muñeco a partir de las indicaciones de la maestra.
- 15) Por parejas, uno de los alumnos monta el muñeco y tapándolo lo describe oralmente para que el compañero trate de lograr un muñeco igual.

11. Relato descriptivo de la observación realizada

La clase comienza con retraso porque los alumnos suben del recreo y pasan unos minutos hasta que se sientan y se preparan. Como en cada clase, los primeros minutos se dedican a escuchar música de relajación de manera que la clase no comienza hasta las doce menos cuarto. En el aula hace mucho calor, la canción que escuchan es todos los días y en todas las sesiones la misma y los alumnos, al pasar unos minutos, empiezan a no prestar atención a la canción y a enredar con papeles.

Cuando la maestra considera oportuno para la música y comienza con la clase.

Maestra (en adelante M.): “*Hello, How are you?*”

Alumnos (en adelante A., todos): “*I'm fine thank you, and you?*”

M.: “*I'm very angry*”

La maestra, ahora en español, les explica a los alumnos, con semblante serio, porqué está tan enfadada. En el recreo ha habido un conflicto entre los alumnos de tercero y los de segundo por temas futbolísticos y la maestra les explica que el horario de quién puede jugar cada día al fútbol en el patio está para que se cumpla y que no se produzcan este tipo de disputas. Tras aclarar este tema la maestra continúa con las rutinas haciendo preguntas individuales a los alumnos:

M.: “*What's the weather like today?*”

A.(todos): “*It's sunny*”

M.: “*And what season?*”

A.(todos): “*It's spring*”

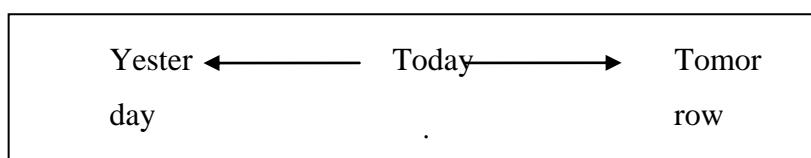
M.: “*What day is today?*”

A.(todos): “*It's Tuesday*”

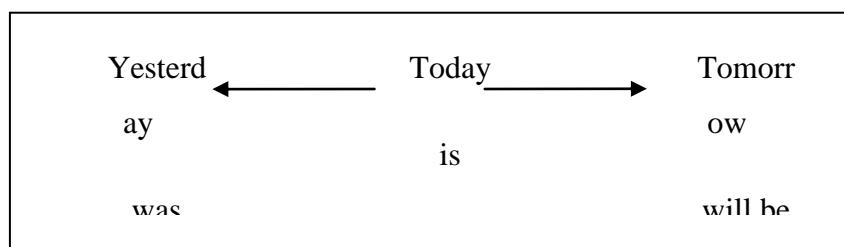
Tras la respuesta de la alumna la maestra anota la fecha en inglés en la pizarra. Los alumnos están atentos y tratan de decirla ellos anticipándose a la escritura de la maestra. Muchos de los alumnos que están tratando de acertar con la fecha manifiestan confusión en los números ordinales y prueban oralmente con las terminaciones que conocen (nd, rd y th), parece que para ver qué forma les suena mejor. De repente la maestra se da la vuelta y les dice que eso ya lo han trabajado y que lo tendrían que saber y les recuerda cómo se forman los números ordinales en inglés. Entre todos, junto con la maestra, empiezan a contar desde el uno hasta que llegan a la fecha de hoy, veintitrés.

Tras haber hecho este breve inciso, ayudada por los niños, la maestra anota en la esquina superior derecha de la pizarra la fecha completa, debajo de la fecha en español.

Seguidamente, la maestra escribe este esquema en la pizarra:



Los alumnos responden entre todos y la maestra va completando el esquema a medida que éstos responden. Finalmente en la pizarra queda escrito lo siguiente:



Un aspecto que me llama mucho la atención es que, antes de que la maestra complete

el esquema con los días de la semana, todos le advierten “*¡con ‘capital letter’ eh!*”.

Se percibe que es una dinámica que han adquirido tras realizarla en todas las clases.

A continuación, para revisar los números de la secuencia (11-20), al igual que en la sesión anterior en la que también estuve presente, la maestra utiliza unas láminas donde aparecen estas cifras y las va mostrando de una en una para que los alumnos respondan con el nombre del número que enseña. La maestra utiliza diferentes estrategias para enseñar las tarjetas: las pasa a diferentes velocidades, las enseña del revés, enseña las tarjetas a medias o las enseña mientras ellas gira para que la vean en movimiento.

Todos los alumnos están muy atentos a la actividad y muestran mucho interés por ser los primeros en responder. Cuando la maestra esconde las tarjetas de repente se forma un gran alboroto en el aula mientras prepara la actividad siguiente.

Siguiendo la misma metodología que en la actividad anterior, la maestra utiliza las láminas con el vocabulario de la unidad para revisarlo. Están trabajando el vocabulario de las prendas de vestir. Seguidamente, apoyados por el audio, entre todos cantan la canción del vocabulario de la unidad. Mientras cantan, cuando se nombra una prenda de vestir en la canción la maestra enseña la lámina con el dibujo correspondiente.

Después de cantar y, siguiendo con una dinámica de trabajo oral, la maestra les va preguntando a los alumnos de forma individual “*What are you wearing?*”. Alguno de los alumnos se lanza a hablar y comienza su discurso nombrando las prendas, como hace el alumno⁵⁸: “*Pues...trousers, and T-shirt*” y la maestra los corrige pidiéndoles que empiecen utilizando la estructura “*I’m wearing...*” e indicando el color de la prenda. Un aspecto en el que hace especial hincapié es en el uso de la preposición “*a*” antes de nombrar un sustantivo en singular.

Tras haber preguntando a varios alumnos, la maestra les pide a los que no han tenido la oportunidad de participar que describan a un compañero. Para ello uno de los dos alumnos se sube encima de su silla y mientras todos lo observan un compañero explica qué lleva puesto.

Mientras se desarrolla esta actividad una de las alumnas permanece sentada y muy

quieta en su asiento sin prestar atención a lo que se está haciendo en el aula. Mira fijamente su mesa y mueve las piernas en círculos hacia adentro. Cuando el ritmo de sus movimientos es pausado la niña interactúa con el compañero que tiene enfrente, cuando el ritmo es más acelerado se queda muy callada y parece estar evadida de la situación. La maestra ya me había comentado anteriormente en otras sesiones donde también había ocurrido lo mismo con esta alumna que en ese momento la niña se está excitando a ella misma. Cuando la maestra se da cuenta de que ocurre de nuevo me hace un gesto para que la mire. En ese momento, cuando acaba de hablar el alumno que se encuentra exponiendo, la maestra le pide que sea ella la que se ponga encima de la silla. Al finalizar la sesión la maestra me comenta que cuando se ha dado cuenta la ha hecho participar poniéndose de pie para que la describieran a ella a propósito para cortar la situación.

Una de las alumnas que se pone como modelo para que la describan lleva un moretón en la pierna y el compañero que la describe pregunta:

A.₅₉: “*¿Cómo se dice ‘moretón’ en inglés?*”

M.: “*Bruise*”

A continuación la maestra les pide a los encargados que repartan los libros. Mientras tanto se produce la siguiente situación entre dos alumnas:

A.₆₀: “*¿Acabaremos la manualidad?*”

A.₆₁: “*Tomorrow will be*”

Observo en esta respuesta que han interiorizado la estructura “*Tomorrow will be*” utilizada en las rutinas.

Cuando todos tienen el cuadernillo la maestra les pide que acaben de colorear los recortables de la ropa que empezaron la sesión anterior. La docente va pasando por las mesas y a los alumnos que acaban les dice cómo montar la manualidad.

Una de las alumnas que no tiene material, alumno₆₁, está continuamente pidiendo colores a sus compañeros de mesa hasta que éstos se cansan y le dicen que no le dejan más. Esta alumna decide acercarse a otra mesa a pedir pinturas y cuando ya ha pedido

varias una de las compañeras, alumna₆₂, le dice “*oye (nombre de la alumna) cómbrate colores*”.

Como los alumnos ya habían empezado a colorear la sesión anterior, llevan, en general, el trabajo bastante avanzado. Cuando los alumnos empiezan a tener bastante definido el color de cada prenda la maestra les hace preguntas de manera individual mientras va pasando por las mesas, como: “*What's this?*”, “*What color is the jacket?*”, “*What color is this?*”.

Cuando los alumnos acaban de colorear empiezan a recortar la manualidad. La mayoría de los alumnos tienen su material y disponen de tijeras, pero alguno de ellos no, por lo que la maestra pasa por las mesas y les recorta a los que no pueden. En una de las mesas, mientras están recortando, una de las alumnas, alumna₆₃, se pone a cantar una canción de reguetón y dice “*si necesitas reguetón dale, sigue bailando mami no pares...*”, pero cuando ve que nadie la sigue enseguida se calla.

La misma alumna que antes no tenía colores tampoco tiene en el momento de recortar unas tijeras. Parece no haber escuchado a la maestra cuando les dice que a quien no tenga tijeras se lo recorta ella y se levanta de su asiento y empieza a dar vueltas por las mesas para ver quién le puede dejar unas tijeras.

Mientras los alumnos están recortando el volumen de la clase sube notoriamente y la maestra tiene que intervenir en repetidas ocasiones para hacerlos callar. Como sus advertencias no son efectivas la maestra pone un punto rojo en la pizarra. El uso de puntos rojos es una estrategia pensada por el tutor del curso y que utilizan todos los maestros que trabajan con la clase además de él. El tutor de la clase me explicó que el poner un punto rojo significa que el maestro ya está muy enfadado y que la consecuencia es “que en plástica no hacen cosas divertidas”.

Cuando la clase queda en completo silencio la maestra pasa a comentar la actividad que van a hacer a continuación. La maestra les explica que tienen que dejar el muñeco del recortable encima de la mesa y que ella les irá diciendo prendas para que se las vayan colocando encima. Para dar las explicaciones la maestra utiliza las siguientes estructuras: “*He's wearing...*” y “*He is not wearing...*”.

Cuando empiezan a hacer esto algunos alumnos todavía no han terminado de recortar todas las piezas y éstos se van reenganchando a medida que van terminando. Para que puedan participar todos la maestra hace dos rondas.

Al terminar la maestra les explica qué tienen que hacer a continuación:

M.: *“Ahora os ponéis por parejas y uno hace la muñeca y la tapa con el libro y se lo dice al compañero para que lo haga. Y después comprobáis si coinciden, ¿vale?”*

Los alumnos asienten con la cabeza y se ponen a hablar con los compañeros de mesa para ver cómo hacen las parejas. Una vez las parejas están decididas los alumnos comienzan a trabajar. Uno de ellos se inventa la vestimenta para el muñeco y hace su descripción para que el su compañero lo adivine.

La maestra les recuerda:

M.: *“Si es un chico, ¿qué diremos? ‘He’s wearing...’ (y lo anota en la pizarra), ¿y si es una chica? ‘She’s wearing...’ (y lo anota en la pizarra)”.*

Mientras los niños trabajan la maestra va pasando por las mesas para escucharlos. Los grupos en los que no está la maestra siguen trabajando de forma autónoma. La única corrección que debe hacerles es el uso de la preposición “a” antes de los plurales. La maestra corrige lo que los niños dicen y les pide que lo repitan utilizando las estructuras correctas.

La clase va llegando a su final y los alumnos, aunque han comenzado trabajando de forma autónoma, en aquellos grupos en los que no está la maestra escuchando comienzan a hablar en castellano y el volumen en el aula aumenta notablemente. Cuando se acerca la hora de salida la maestra pide a los encargados que recojan los libros de sus compañeros y, a todos, que dejen los pupitres ordenados y se pongan en la fila para salir o al comedor, o a casa.

Al finalizar la sesión la maestra me comenta que “en los pequeños”, como ella denomina a los primeros cursos, considera mucho más importante “que hablen a que escriban”; y aunque el currículo recoge que se deben trabajar las cuatro destrezas con la misma importancia, ella defiende que es mucho más importante que hablen.

Respecto a la sesión, la docente comenta que “son agotadores, hablan mucho”, y añade “esta clase no me gusta nada”.

12. Objetivos de la clase

La maestra no me concretó cuáles eran los objetivos que pretendía trabajar en la sesión. Únicamente me comentó “seguiremos trabajando lo de ayer”. Tras la observación de la sesión se puede deducir que, en líneas generales, sus objetivos eran:

- Realizar las rutinas como en todas las clases.
- Repasar los contenidos ya trabajados priorizando la oralidad.
- Recordar el vocabulario de la unidad a través de diferentes actividades.
- Finalizar la tarea que quedó a medio acabar la sesión anterior (recortables de los muñecos).
- Practicar el vocabulario de la unidad con la descripción de los alumnos y con los muñecos.

13. Contenidos

La maestra no me indicó qué contenidos iba a trabajar durante la sesión. Tras la observación de la misma podemos concretar que se trabajaron, de manera intencionada, los siguientes:

- Saludo en inglés.
- Vocabulario del tiempo atmosférico.
- Esquema para escribir la fecha en inglés.
- Estructura “What’s the weather like today?”
- Estructura: “yesterday was...today is...tomorrow will be...”
- Secuencia de números del 11-20.
- Vocabulario de la unidad, las prendas de vestir.
- Expresión y comprensión oral.

Además de estos contenidos que están implícitos en la programación de actividades que la maestra había hecho para aplicarla en el aula, se han detectado otros contenidos que surgen del propio desarrollo de la clase. Éstos son:

- Números ordinales.

- Término “moretón” en inglés.

14. Recursos

Los materiales con los que cuenta la clase son bastantes. En cuanto a medios tecnológicos en el aula hay una pizarra digital de reciente instalación y un ordenador con conexión a internet. Aunque durante esta sesión no se ha utilizado la pizarra, sí que se ha hecho uso del ordenador tanto para poner la música de la relajación, como para poner la canción del vocabulario de la unidad.

En cuanto a material didáctico, se han utilizado un grupo de láminas con dibujos de los números del 11 al 20, y otro grupo con dibujos sobre el vocabulario de la unidad.

Para la resolución de la actividad del recortable del cuadernillo, además de este libro, los alumnos han utilizado pinturas para colorear y tijeras para recortarlo.

La referencia bibliográfica del cuadernillo es:

Covill, C., Charrington, M., y Shipton, P. (2014). *Great Explorers. Activity book 2.* United Kingdom: Oxford.

15. Gestión del aula

Tras haber estado presente en varias sesiones dadas por la maestra con el grupo, en grandes líneas yo diferenciaría tres momentos distintos a lo largo de la sesión. Una primera parte destinada a las rutinas, que iría desde el saludo en inglés hasta decir qué día es y completar el esquema “Yesterday was...today is...tomorrow will be...”. Una segunda parte estaría destinada al repaso de los contenidos ya trabajados, y en este caso iría desde el repaso de los números del 11 al 20, hasta la actividad de descripción oral sobre la ropa que lleva un compañero. Por último, una tercera parte que constituiría la parte variable de la sesión, lo que se aporta nuevo en cada clase. En este caso sería finalizar la actividad del recortable de la sesión anterior y realizar unas actividades orales sobre éste.

16. Interacciones generadas

Se han producido interacciones tanto entre los alumnos y la maestra cuando ésta preguntaba y ellos respondían, como entre los propios alumnos cuando, por ejemplo, por parejas tenían que realizar la actividad de describir oralmente el muñeco del

recortable.

17. Estrategias de enseñanza observadas

Como se puede ver al analizar el esquema de la sesión, la maestra prioriza la comunicación oral durante toda la hora. Además, la apoya con recursos visuales (tarjetas de los números y del vocabulario de la unidad) y auditivos (la canción del vocabulario). También anotando en la pizarra referencias clave para apoyar sus intervenciones, por ejemplo, cuando les ha escrito las estructuras “He’s wearing...” y “She’s wearing...”.

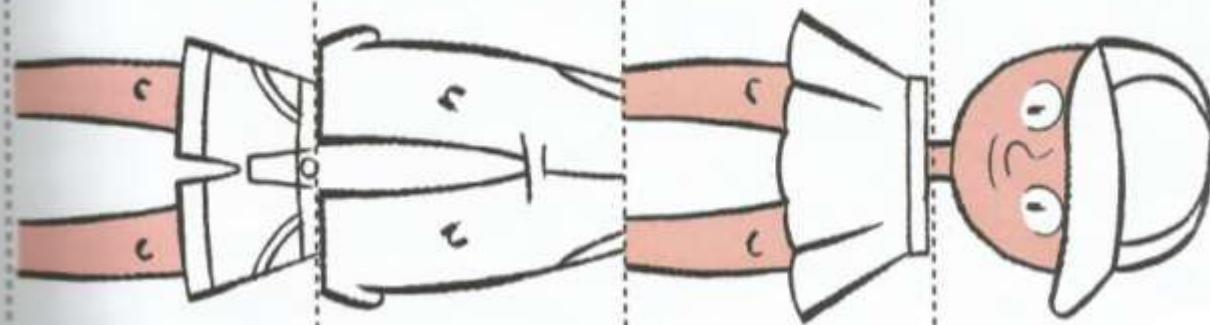
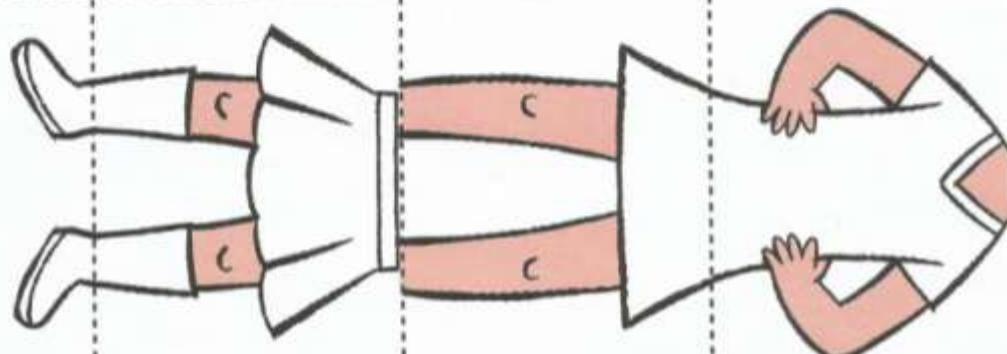
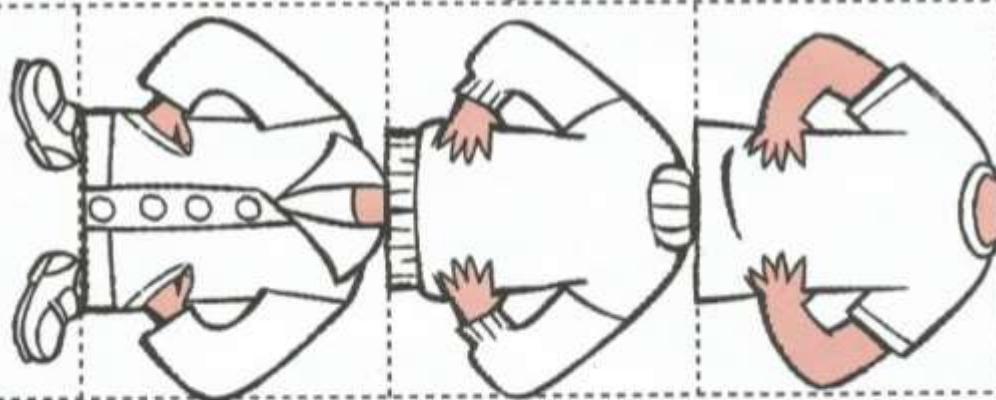
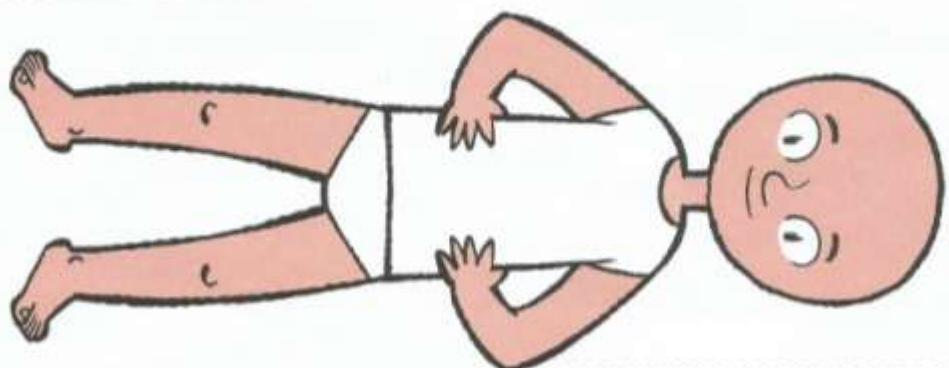
El empleo del libro de texto, o en defecto del cuadernillo, lo deja para el final de la clase.

También cabe destacar que se ha favorecido el trabajo en pequeños grupos, en concreto de parejas, con la descripción realizada sobre el muñeco.

Procura que todos los alumnos participen y que todos puedan tener unos minutos de protagonismo a lo largo de la sesión.

Cut-out

6



FICHA DE OBSERVACIÓN 11

1. Colegio: Colegio B

2. Docente: Maestro 8

3. Curso: Segundo de Primaria

4. Edad de los alumnos: 7-8 años

5. Asignatura: Lengua Castellana y Literatura

6. Fecha y horario: 23 de mayo de 2017, 14:30 a 15:30h.

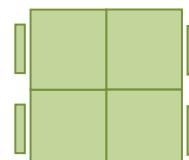
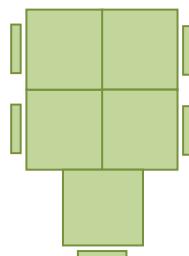
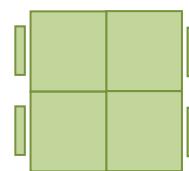
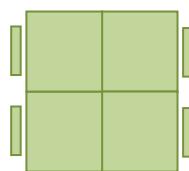
7. Número de alumnos: Diecisiete alumnos.

8. Descripción del espacio y del ambiente

El aula en la que se ha realizado la observación tiene las mismas características físicas y espaciales que el resto de las aulas de Educación Primaria del centro. Todas las clases de esta etapa se sitúan en un mismo pasillo en la primera planta del colegio. Ésta, la de segundo curso, se encuentra entre las aulas de primero y tercero.

El colegio, tal y como me comentó la jefa de estudios el primer día, quiere comenzar a implantar este curso la metodología del trabajo cooperativo, por eso, en todas las aulas, los alumnos deben estar distribuidos por pequeños grupos.

En el aula encontramos tres grupos de cuatro alumnos y uno de cinco, que están distribuidos por toda la sala. Como no son muchos alumnos, entre los grupos existe bastante espacio de separación, sobre todo en el centro. La disposición de los pupitres del alumnado en el aula es la siguiente:



Cuando llegué al centro, como mi tutora de prácticas era una de las dos maestras de inglés, el día que nos tocó ir a la clase de segundo antes de entrar me comentó que es un grupo “duro y muy movido” y que le costaba mucho dar una clase entera bien porque afirmaba que siempre se acaba enfadando con ellos.

En uno de los recreos el tutor del grupo me comenta que antes de comenzar cada clase se decidió ponerles unos minutos de música relajante porque consideran que de esta forma los niños están más relajados durante la sesión y con mayor predisposición al trabajo.

9. Contexto en el que se ubica esta clase dentro del curso

La clase observada se desarrolla a finales del mes de mayo.

10. Cronograma del desarrollo de la clase

- 1) Relajación.
- 2) Búsqueda de la mitad correspondiente a las oraciones de la pizarra, según la concordancia.
- 3) identificación del verbo en cada una de las oraciones.
- 4) Explicación de los conceptos “sujeto” y “predicado” a partir de los ejemplos de la pizarra.
- 5) Resolución de los ejercicios 1 y 2 del libro, página 227.
- 6) Copiar en el cuaderno el cuadro de la teoría.
- 7) Actividad interactiva.
- 8) Juego: 3 en raya.
- 9) Acabar los ejercicios del libro.

11. Relato descriptivo de la observación realizada

Al entrar al aula, como sé que hacen en todas las clases antes de comenzar por mi trayectoria como alumna de prácticas, el maestro de lengua, que es además su tutor, les pone la música de relajación durante unos seis minutos. En otras ocasiones me han explicado los maestros que es un grupo un poco complejo y que les ponen este tipo de música antes de comenzar cada clase con el objetivo de que se relajen y estén, a la

hora de trabajar, más concentrados y tranquilos. Es el único grupo del centro de la etapa de Primaria con el que se realiza esta dinámica.

Mientras los alumnos escuchan la música desde sus respectivos pupitres el maestro va preparando en su mesa unos materiales y ojea el libro de texto. De pronto llaman a la puerta y entra la maestra de primero. Viene a buscar a dos alumnas a las que les hace una hora de apoyo.

Cuando el maestro considera que ya ha pasado un tiempo prudencial y que los alumnos ya están más tranquilos, cosa que se percibe fácilmente porque no hablan y dejan de moverse, comienza con la clase.

Maestro (en adelante M.): “*Vamos a ver la diferencia entre sujeto y predicado, que parece una cosa muy complicada pero ya veréis que es muy fácil*”.

El maestro pega en la pizarra unos carteles con el principio de oraciones. Éstos son:

- Este fontanero...
- Los dinosaurios...
- Un volcán...
- Todas las flores...
- Mis primos...
- El perro...
- La cocina...
- Aquellas montañas...

Seguidamente el maestro entrega a los alumnos los finales de estas oraciones (2 por grupo) y, a través de la técnica de trabajo cooperativo “lápices al centro”, los alumnos deben llegar a un acuerdo sobre con qué inicio de las oraciones que tienen escritas en la pizarra pueden unir los carteles que les acaba de entregar.

El maestro les deja unos minutos para que, entre todos, lleguen a un consenso. Pasado este tiempo, el maestro va eligiendo a un alumno de cada uno de los grupos para que salga a la pizarra y coloque las partes de las oraciones que tienen con el inicio que consideran que es el correspondiente. Cuando los alumnos lo pegan, lo leen en voz

alta y valoran si tiene sentido la oración resultante o no.

Todos los alumnos quieren salir y están muy atentos a lo que sus compañeros van poniendo y a cómo van quedando las oraciones.

M.: “*Vale, pregunto ¿yo podría construir una oración que dijera: todas las flores vivieron hace mucho?*”

Alumno₆₀ (en adelante A.): “*No, porque también viven flores ahora*”.

M.: “*Y ¿aquellas montañas va a hacer erupción?*”

A.₆₄: “*No porque no tiene sentido porque está en singular y plural*”

M.: “*Gramaticalmente no está bien. Hace unas semanas vimos lo que era el verbo.*

Vimos que eran acciones: comer, saltar... Ahora, en grupo, os dejo que decidáis en grupo cuál es el verbo de cada oración”.

El maestro deja unos minutos para que los alumnos debatan entre ellos y después lo ponen en común. Un representante de cada grupo, distinto al que ha salido a la pizarra antes, lee las oraciones que ha construido su grupo y dice la palabra que, entre todos, han decidido que es el verbo.

En la oración “Este fontanero...”, el alumno dice: “*El verbo es ‘el’*”.

A.₆₅: “*‘Las flores huelen muy bien’, huelen es el verbo porque todas las flores huelen*”.

A medida que los representantes de cada grupo, elegidos por el maestro, van diciendo los verbos, el maestro los va rodeando de rojo.

Mientras se realiza esta actividad, a uno de los alumnos ese le acaba de caer un diente y el maestro lo invita a que vaya al baño a lavarse la boca y que guarde el diente en la mochila envuelto en papel higiénico.

M.: “*Si os he dicho que vamos a ver sujeto y predicado, ¿por qué estamos viendo verbos? Pues ahora lo veremos*”.

A.₅₈: “*El sujeto es la primera parte y el sujeto lo demás*”.

M.: “*Ojo, porque a veces fallaréis. ¡Truco! Nos tenemos que hacer una pregunta*”.

¿Quién?"

El maestro pregunta “¿quién/quienes?” a todos los verbos de los ejemplos y los alumnos van contestando. Utiliza una de las oraciones del ejemplo y le cambia el orden para demostrarles que el sujeto puede ir delante o detrás.

M.: “*También puede ser ‘¿qué?’ porque el sujeto a veces son objetos*”.

Cuando el maestro acaba la explicación les manda unas actividades del libro de texto.

M.: “*Del libro, en lápices al centro, de la página 227 los ejercicios 1 y 2. Y luego hay que copiar las cuatro líneas de la teoría en el cuaderno. Pondremos de título ‘la oración, sujeto y predicado’ en mayúscula, como siempre*”.

Cuando el maestro acaba de dar las indicaciones de lo que quiere que hagan los alumnos empiezan a trabajar en la resolución de las actividades. El tutor va pasando por los pupitres.

M.: “*Aviso, el ejercicio 1 no está terminado. Leed bien.*”

A.₆₆: “*¡Los verbos! Hay que rodear los verbos.*”

Los alumnos van trabajando y se ayudan entre ellos cuando tienen dudas. Cuando no pueden resolverlas solos le preguntan al maestro.

A.₆₇: “*(Nombre del maestro) ¿Cómo se escribe puzzle?*”

M.: “*Puzzle, con dos zetas*”

Tras un cuarto de hora en el baño, regresa al aula el alumno al que se le ha caído el diente.

El maestro proyecta el libro y les explica cuál es la parte del cuadro de la teoría que tienen que copiar en el cuaderno. Seguidamente, realizan una actividad interactiva propuesta por la editorial del libro de texto donde trabajan el sujeto y el predicado.

Siguiendo con los materiales digitales que oferta la editorial, el maestro proyecta el juego del 3 en raya sobre el contenido que se viene tratando a lo largo de toda la

sesión, pero especialmente centrado en el factor de la concordancia. En la aplicación aparece media oración, que es el sujeto, y deben seleccionar el predicado que concuerda con cada sujeto o viceversa. Por ejemplo, una de las oraciones que aparecen es: “...estarán encantados con la visita” y las opciones que tienen para seleccionar son:

- A) Mis primos
- B) Ana
- C) Vosotros

El maestro va llamando a los alumnos que antes no han representado a sus grupos para que vayan saliendo a resolver las preguntas del juego mientras sus compañeros escuchan atentamente. El juego les gusta mucho y le piden al maestro realizar una segunda partida a lo que éste accede. Algunos alumnos se quedan sin participar. Cuando le piden hacer una tercera partida el maestro les responde lo siguiente: *“Copiáis con buenísima letra en el cuaderno la definición de oración, de sujeto y de predicado y, si acabáis, volveremos a jugar”*.

A medida que van acabando, los alumnos se acercan a la mesa del maestro quien les va corrigiendo individualmente las actividades que han hecho en el libro. De igual manera ocurre con los cuadernos en los que debían copiar la teoría. Aquellos alumnos que van terminando todas las actividades que les ha pedido, se ponen a hacer tareas que tienen atrasadas.

La clase está llegando a su fin y, mientras los alumnos que necesitan más tiempo van terminando, los que han hecho todo lo que se les ha pedido están jugando en la pizarra digital al 3 en raya tal y como les había dicho el maestro. Pronto regresan las dos alumnas que habían salido a apoyo y el maestro les pide que recojan las cosas de lengua y se preparen para la siguiente clase.

12. Objetivos de la clase

Antes de comenzar la sesión, el maestro me comenta que su objetivo es:

- Introducir los conceptos de Sujeto y Predicado.

Además de este objetivo, tras la observación de la sesión desarrollada se establece que el maestro también podría haber planteado los siguientes objetivos:

- Revisar el concepto “verbo”.
- Profundización y ejemplificación del término “concordancia”.

13. Contenidos

Aunque no lo manifiesta de forma explícita, a partir del objetivo que establece el maestro, podemos deducir que el contenido que pretendía trabajar es:

- Oración: Sujeto y Predicado.

Además de los contenidos propios ligados al objetivo que comenta el maestro, observamos que también se ha trabajado:

- Concepto: verbo.

14. Recursos

El maestro utiliza recursos hechos manualmente como son las oraciones con las que ha realizado la actividad de la pizarra y que le han servido para explicar los conceptos “sujeto” y “predicado”.

Utiliza los materiales digitales que ofrece la editorial del libro de texto en combinación con éste, cuya referencia bibliográfica es:

Menéndez, E., Oro, B., Gil, C., Muiña, P., y Álvarez, S. (2015). *Lengua.2 Primaria. Savia*. Unión Europea: SM.

15. Gestión del aula

Las actividades se han planteado desde diferentes modalidades de manera que se ha realizado un trabajo en gran grupo, como en el juego del tres en raya; se ha desarrollado una técnica de trabajo cooperativo “lápices al centro” donde los alumnos han trabajado en los pequeños grupos en los que están sentados; y, finalmente, han desarrollado un trabajo individual con la resolución de las actividades del libro de texto.

El paso de una actividad a otra ha sido rápido y no se han dado espacios donde los

alumnos no tuvieran tareas que hacer.

16. Interacciones generadas

Observamos que las interacciones generadas se producen tanto entre los alumnos y el maestro, por ejemplo en las explicaciones; como entre los propios alumnos cuando se les plantean situaciones de trabajo cooperativo en las que tienen que llegar a acuerdos comunes, por ejemplo en la identificación de los verbos de las oraciones.

También cabe destacar en este apartado el sentimiento de grupo que se ha transmitido en uno de los momentos de la sesión cuando, durante el juego, todos los alumnos buscaban un mismo objetivo y se ayudaban entre ellos para poder ganar.

17. Estrategias de enseñanza observadas

El maestro plantea dinámicas de trabajo cooperativo, en concreto la denominada “lápices al centro”. Utiliza los recursos digitales que ofrece la editorial del libro de texto, y también crea materiales visuales (oraciones para la actividad de la pizarra) para que los alumnos manipulen. Ha incorporado la gamificación a través del juego “3 en raya”. Utiliza música relajante al comienzo de la sesión para tranquilizar a los alumnos que vienen excitados del exterior.



Entiendo la lengua La oración. Sujeto y predicado

Lee esta oración. ¿Qué hace Elisa?

Elisa viaja a Nueva York.
sujeto predicado

La **oración** es un grupo de palabras con sentido completo.
Todas las oraciones tienen un **verbo**.

Las oraciones se dividen en **sujeto** y **predicado**.
El **sujeto** indica quién realiza la acción del verbo.



1 Forma oraciones uniendo los sujetos con los predicados y rodea los verbos.

Mis amigos

aprende inglés y alemán.

Carolina

jugamos al escondite en el recreo.

Nosotros

viven muy cerca de casa.

2 ¿Qué hacen? Escribe el predicado de cada uno de estos sujetos.



Ramiro

Victoria

Los cachorros

3 Inventa dos oraciones y escríbelas en tu cuaderno. Después, rodea los verbos.

FICHA DE OBSERVACIÓN

1. Colegio: Colegio B

2. Docente: Maestro 12

3. Curso: Sexto de Primaria

4. Edad de los alumnos: 11-12 años

5. Asignatura: Francés

6. Fecha y horario: 26 de mayo de 2017, de 10:00 a 11:00h.

7. Número de alumnos: En el grupo son nueve, pero en francés solo están ocho.

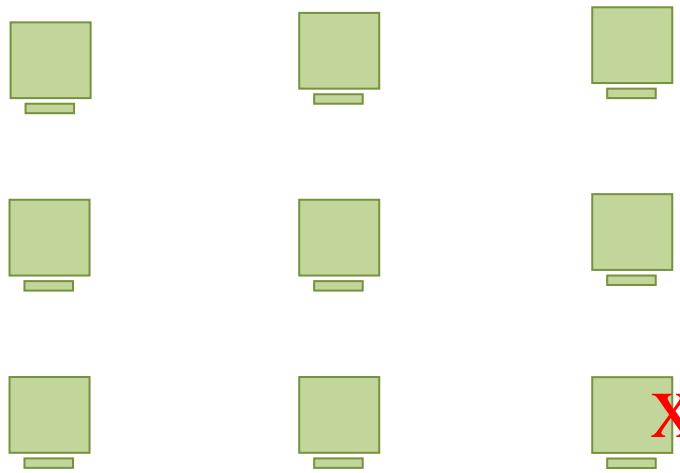
8. Descripción del espacio y del ambiente

Al entrar al aula, los alumnos se encuentran resolviendo una prueba escrita de matemáticas. El maestro decide darles casi la mitad de la clase de francés para que puedan finalizarla. Durante este tiempo, el docente, también tutor del curso, me comenta que, a pesar de ser nueve, entre ellos no existe relación dentro del aula, y tampoco fuera de ella, resultado de la situación de convivencia existente entre las familias de la localidad. También apunta que es el segundo año que estudian francés porque en este colegio se empieza a estudiar esta lengua en quinto de primaria.

El maestro comenta que esta mala relación se debe a que hace unos años, dada la proximidad de la localidad a la capital oscense, se procedió a la construcción de nuevas urbanizaciones. Con el nacimiento de nuevos barrios y la llegada a la localidad de nueva gente que la utilizaba como ciudad-dormitorio, surgieron algunos problemas entre los antiguos vecinos de la localidad y las nuevas personas que se trasladaron hasta allí para ocupar estas nuevas viviendas. Estas tensiones sociales generadas años atrás parece ser que todavía hoy siguen muy despiertas entre la población y han llegado hasta las generaciones de los niños en la actualidad. El tutor comenta que por las tardes cada niño está en su casa y, señalando a dos alumnos, comenta “como mucho quedan esos dos algún día”.

Habitualmente, por lo que he observado durante mi periodo de prácticas, los alumnos se encuentran distribuidos en pequeños grupos de tres miembros, sin embargo, al

encontrarse realizando un examen la sesión anterior, el maestro decide dejar las mesas así para no gastar más tiempo de la clase de francés. De esta manera, los alumnos se encuentran dispuestos individualmente de esta forma:



Uno de los alumnos no cursa la asignatura de francés, por esa razón, sobre una de las mesas del dibujo aparece una cruz roja.

9. Contexto en el que se ubica esta clase dentro del curso

La clase observada se desarrolla en la recta final del curso, a finales del mes de mayo.

10. Cronograma del desarrollo de la clase

Toda la sesión consiste en el repaso de los contenidos trabajados a lo largo del curso en la asignatura de francés. El cronograma seguido es el siguiente:

- 1) Asignación de fecha a las pruebas orales y escritas que faltan por realizar.
- 2) Nombrar oralmente los contenidos que han estudiado durante todo el curso.
- 3) Repaso de verbos:
 - 3.1.) Conjugación del verbo “avoir” en presente.
 - 3.2.) Conjugación del verbo “être” en presente.
 - 3.3.) Decir verbos oralmente.
- 4) Clase magistral: los verbos. Explicación y comparación entre los verbos en español y en francés.
 - 4.1.) Terminaciones de los verbos regulares acabados en –ER.
 - 4.2.) Conjugación de los verbos irregulares “aller” y “prendre” en presente.
- 5) Recuerdo de la estructura “J’ai...”.

- 6) Revisión de aspectos fonéticos. Ejemplos sobre la diferencia en la pronunciación de los fonemas “b” y “v”, “s” y “ss”.
- 7) Preguntas orales sobre contenidos conceptuales.
- 8) Preparación del examen oral a través de preguntas orales donde se busca la respuesta del alumnado, y la construcción de oraciones mediante la descripción del maestro, y la elaboración de una oración sobre algún elemento material del aula.

11. Relato descriptivo de la observación realizada

Cuando entro al aula, los alumnos se encuentran resolviendo una prueba escrita de matemáticas, y la clase de francés comienza con veinticinco minutos de retraso. Durante este tiempo, yo me quedo en el aula conversando con el maestro al que voy a observar, que es además el tutor del grupo, momento que aprovecho para preguntarle sobre qué va a hacer durante la sesión y sobre los alumnos, cómo son como grupo. Además, el maestro también me comenta aspectos relacionados con otras materias, por ejemplo, qué están trabajando en ciencias de la naturaleza.

A las 11:25h da comienzo la clase. Como estamos a final de curso, el maestro lo primero que hace es ir al calendario y distribuir las fechas de todas las pruebas, las orales y las escritas, que todavía le quedan por pasárselas a los alumnos. Toda la explicación la da en francés.

La clase, tal y como me ha explicado el maestro previamente, comienza con el repaso de los contenidos que han visto durante todo el curso porque será la materia que les entre en el examen final. Mientras, el maestro también les hace preguntas orales.

Maestro (en adelante M.): “*Quelle heure est-il?*”

M.: “*Comment dit-on “papá” et “mamá” en français?*”

M.: “*Qui veut sortir là et écrire la conjugaison du verbe avoir?*”

Los alumnos van respondiendo en francés pero cabe destacar que el maestro hace las aclaraciones en castellano. En ese momento el maestro se dirige a mí y me comenta: “*yo las clases como ves las suelo dar en francés pero cuando tengo que explicar algo de teoría o lo que sea que quiero que se enteren bien lo hago en español*”. Por ejemplo, mientras uno de los alumnos voluntarios está escribiendo en la pizarra la

conjugación del verbo *avoir*, el docente comenta: “*Recordamos que son ‘il/elle/on’ pero ahora pon solo ‘il’*”.

Seguidamente el maestro pide a otro voluntario para que salga a conjugar el verbo “*être*” en la pizarra. Mientras éste alumno está escribiendo, el docente pregunta al resto de los alumnos que digan en voz alta verbos que conozcan. En este caso observamos que una de las alumnas destaca por encima del resto de sus compañeros siendo la que más aporta, con mucha diferencia respecto al resto.

Tras finalizar la ronda de verbos, el maestro me comenta que cuando tiene que explicar gramática cambia al castellano “*porque quiero que se enteren bien*”. En ese momento comienza una explicación magistral sobre los verbos en la que el docente realiza una comparación entre los verbos en español y los verbos en francés “*igual que en español tenemos tres conjugaciones...*”. Durante la explicación el maestro plantea cuestiones a los alumnos.

M.: “*¿En español todos son regulares?*”

Alumno₆₈ (en adelante A.): “*No*”

M.: “*Pues en francés tampoco, pero en francés es más fácil. Los que acaban en –ER son regulares, cogemos la raíz y le añadimos las terminaciones*”.

Tras decir esto el maestro escribe el siguiente ejemplo en la pizarra:

PORT- <u>ER</u>
Je <u>porte</u>
Tu <u>portes</u>
Il “ <u>e</u>
Nous “ <u>ons</u>
Vous “ <u>ez</u>
Ils “ <u>ent</u>

Tras anotar este ejemplo, el maestro pide a un alumno que salga a la pizarra y señale qué partes no se pronuncian. En base a esas partes subrayadas también les explica que

si no ponen un sujeto, no sabrán de qué persona hablan.

A continuación, como ejemplos de verbos irregulares, el maestro les anota en la pizarra la conjugación completa en presente de los verbos “aller” y “prendre”.

Antes de comenzar la clase, mientras los alumnos terminaban de resolver el examen de matemáticas, uno de los temas que hemos tratado con el maestro ha sido que mi lengua materna es el catalán. Tratando de hacerme partícipe de la clase, el maestro me pregunta, tras realizar las conjugaciones de “aller” y “prendre” cómo se dice “hambre” en mi pueblo. Mi respuesta es “gana”, pero ésta no es la que él esperaba y no le sirve para lo que quiere trabajar, pues buscaba llegar al término “faim”. A partir de éste, repasan la estructura “J’ai faim”. Siguiendo en la misma línea, pasa al verbo “boire”. El maestro aprovecha este verbo para explicar la diferencia de pronunciación entre los fonemas “b” y “v”. Para ello, les dice ejemplos de ambos casos para que los repitan, mientras él exagera la pronunciación y la posición de los labios. Éste se acerca a los alumnos para escuchar como lo dicen, uno de los ejemplos que les pone es “bois” (bebo) y “vois” (veo). A raíz de estar trabajando aspectos fonológicos, uno de los ejemplos que sale, aunque no contiene los fonemas “b” ni “v” es la pronunciación de “poisson” (pez) y “poison” (veneno).

Después de haber repasado un poco los aspectos fonéticos que han estado trabajando durante el curso, siguen recordando otros contenidos.

M.: “¿Y cómo decimos en francés “¿por qué?””

A.₆₉: “Pourquoi?”

M.: “Y ¿porque...?”

A.₆₉: “Parce que...”

A continuación, el maestro les dice que van a preparar un poco el examen oral, y les da unas orientaciones sobre cómo será éste. El docente se pasea por el aula y le plantea preguntas orales a cada uno de los alumnos. Los alumnos le responden brevemente con “oui” (sí) o “non” (no), pero el maestro insiste para que se esfuerzen y elaboren oraciones completas. Algunas de estas preguntas son:

- “Quel temps fait aujourd’hui?”

- “Où tu habites?”
- “Tu as quel âge?”
- “Qu'est-ce que je porte?”

Tras plantear varias preguntas individuales, el maestro les hace una pregunta para que la respondan entre todos.

M.: “Est-ce que vous pouvez me décrire comme je suis?”

A.₇₀: “Tu est intelligent”

M.: “Merci, mais nous commençons par le physique, je suis gros o mince?”

A.₇₀: “Mince”

En sus aportaciones, se observa que los alumnos tienen confusiones con el inglés, por ejemplo, para decir “cortos” dicen “shorts” en vez de “courts”.

Para acabar, el maestro les pide que cada uno haga una frase sobre los objetos de la clase. Éste les pide que se pongan de pie y solo se pueden sentar cuando hayan dicho su oración. Algunas oraciones construidas por los alumnos son:

A.₇₁: “L'ordinateur est sur le table”

M.: “Sur la table”

A.₇₂: “L'horloge est en face de la fenêtre”

Uno de los alumnos dice “la papelere...”, y el maestro le corrige “la poubelle”, a lo que el alumno vuelve a comenzar su frase corrigiendo lo que había dicho.

12. Objetivos de la clase

Antes de comenzar la sesión, el maestro me comunica que su objetivo es recordar todo lo que han visto durante el curso “para que tengan claro qué tienen que estudiar y qué les puede caer en el examen”.

13. Contenidos

El maestro no me aclara de antemano qué contenidos van a trabajar. Tras la sesión, podemos afirmar que se han trabajado los siguientes:

- Verbos regulares e irregulares: avoir, être, aller, y prendre.
- Terminaciones de los verbos regulares en presente acabados en –ER.

- Estructura: “J’ai...”.
- Preguntas y respuestas orales.
- Fonemas “b”, “v”, “s”, “ss”.
- Vocabulario: descripción física, material escolar.

14. Recursos

Como recursos materiales, el maestro solo ha utilizado la pizarra, elemento que le ha servido para apoyar sus explicaciones y anotar los ejemplos utilizados. La clase se ha desarrollado principalmente de forma oral y los alumnos han anotado en sus cuadernos aquello que les puede servir como apoyo para su estudio como las conjugaciones de los verbos.

15. Gestión del aula

El maestro iba pasando de unos contenidos a otros sin que quedaran espacios de tiempo “muertos”. Además, aprovechaba los espacios en los que algún alumno puntual estaba trabajando, por ejemplo conjugando un verbo en la pizarra, para realizar otras dinámicas con el resto de los niños.

16. Interacciones generadas

Las interacciones generadas han ido en la línea maestro-alumno, dado que no se ha planteado ninguna situación que favoreciera la comunicación entre los alumnos, siendo, todas las dinámicas que se han planteado, de estructura pregunta-respuesta.

17. Estrategias de enseñanza observadas

El maestro ha utilizado la mayor parte del tiempo la oralidad para la revisión de los contenidos, apoyándose en la pizarra únicamente cuando revisaba conjugaciones verbales (regulares e irregulares), o cuando hacía alusión a ejemplos concretos, por ejemplo “poison” y “poisson”. También para realizar anotaciones teóricas como la conjugación en presente de los verbos “aller” y “prendre”.

El maestro realiza la clase en francés pero cuando tiene que hacer explicaciones gramaticales cambia al castellano para que, según comenta, los alumnos se enteren bien de lo que les dice. Utiliza también esta dinámica para apoyar sus explicaciones

de manera que, por ejemplo, en la explicación que hace sobre los verbos incluye una comparación entre los verbos en español y los verbos en francés.

En una ocasión el maestro me hace partícipe dirigiéndose a mí para plantearme una pregunta.

Para trabajar la pronunciación de los fonemas “b” y “v” el maestro fuerza la pronunciación y exagera la posición de los labios.

Cuando ve que en las respuestas a las preguntas orales los alumnos solo utilizan “oui” o “non”, les propone preguntas que no acepten estas respuestas con monosílabos.

FICHA DE OBSERVACIÓN 13

1. Colegio: Colegio B

2. Docente: Maestro 10

3. Curso: Primero de Primaria

4. Edad de los alumnos: 6-7 años

5. Asignatura: Lengua Castellana y Literatura

6. Fecha y horario: 1 de junio de 2017, 9:00 a 9:50h.

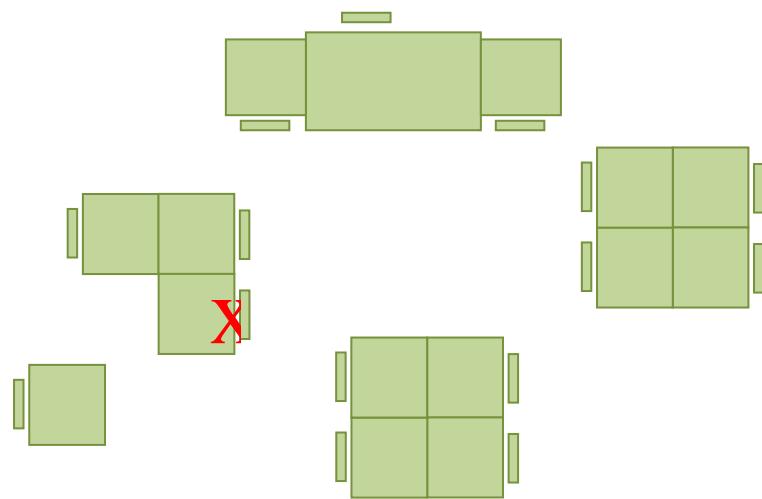
7. Número de alumnos: Trece alumnos.

8. Descripción del espacio y del ambiente

El aula en la que se ha realizado la observación tiene las mismas características físicas y espaciales que el resto de las aulas de Educación Primaria del centro. Todas las clases de esta etapa se sitúan en un mismo pasillo en la primera planta del colegio. Ésta, la de primer curso, se encuentra la primera, junto a las escaleras y los baños.

El colegio quiere comenzar a implantar la metodología del trabajo cooperativo, por eso, en todas las aulas, los alumnos deben estar distribuidos por pequeños grupos. En este caso encontramos tres grupos con cuatro mesas y dos pegadas a la mesa del profesor. En uno de los grupos una mesa está vacía y otra está más separada. La tutora me explica durante el recreo, tras la observación de la sesión, que los tiene sentados según sus características y que, tanto la posición del alumno que está sentado próximo al grupo, pero separado; como la de los dos alumnos que están junto a la mesa del profesor, es una decisión muy pensada y aprobada por todos los maestros que trabajan con sus alumnos, donde el objetivo es que el primero no despiste a los compañeros del grupo y los otros dos no se despisten ellos mismos. Considera que es beneficioso para ellos que éstos, los que se encuentran en los extremos de la mesa del profesor, ocupen esos puestos sin las distracciones de los compañeros y estando en primera fila, justo enfrente de la pizarra.

La disposición del alumnado en la clase es la siguiente:



Como grupo, la tutora explica que son muy poco autónomos y afirma que “*hay que estar continuamente detrás de ellos y repetirles las cosas mil veces porque si no...no se enteran*”. Comenta que los tres alumnos que no están sentados como el resto de los compañeros son muy despistados y habladores y que a una de las alumnas le cuesta un poco seguir el ritmo de la clase. En uno de los recreos, hablando de esta misma niña, dijo “*yo no sé cómo le irá el año que viene en segundo, pero...repetición casi segura porque no se entera de nada*”. Destaca que uno de los alumnos asiste al logopeda por presentar dificultades en la pronunciación de algunos fonemas como /rr/.

En general afirma que se llevan bien entre ellos pero que una de las alumnas, de quien dice “*ésta también tiene lo suyo*”, es muy introvertida y por las tardes no va a jugar con otros niños porque “*es que los demás no la quieren, y en el recreo fíjate, va sola*”.

9. Contexto en el que se ubica esta clase dentro del curso

La clase observada se sitúa en el primer día del último mes del curso, lo que significa que hoy comienza el nuevo horario, jornada continua y, por tanto, las clases pasan a durar cincuenta minutos en lugar de toda la hora.

10. Cronograma del desarrollo de la clase

- 1) Reparto de los libros de lectura.

- 2) Cambio de calendario y fecha.
- 3) Revisión de contenidos ya trabajados (sinónimos y antónimos) a través de preguntas orales.
- 4) Explicación en la pizarra del contenido “familia de palabras”.
- 5) Resolución de las actividades del libro de texto, página 232.
- 6) Resolución de las fotocopias con actividades de repaso.

11. Relato descriptivo de la observación realizada

La clase comienza con el reparto de los libros de lectura. Mientras la maestra cambia libros de lectura para casa, uno de los alumnos, el encargado de hoy, pasa por las mesas de sus compañeros repartiendo los libros de lengua.

Mientras esto ocurre, los alumnos le preguntan a uno de los compañeros cómo se encuentra porque la tarde anterior le pusieron varios puntos en la barbilla porque se cayó. Otro de los alumnos, también tiene algo que compartir con sus compañeros y aprovecha el momento para hacerlo. Ha traído al colegio el diente que se le ha caído por la noche para enseñarlo.

Tras el reparto de los libros, la maestra ve el calendario y se da cuenta de que hoy comienza un nuevo mes y les explica a los alumnos el cambio de horario. Cuando les comenta un poco el cambio de las horas la maestra nombra “y media”, a lo que un alumno⁵⁶ le pregunta “(*Nombre de la maestra*), ¿‘y media’ va con i latina?” Ésta cambia la hoja del calendario, arranca la hora del mes de mayo y aprovecha para preguntar a uno de los alumnos los meses del año. A continuación, la maestra, ayudada por lo que le dicen los alumnos, pone la fecha de hoy en la pizarra. Aprovechando este momento, entre todos en voz alta repasan los números ordinales.

Seguidamente, situada de pie detrás de su mesa, la maestra comienza a hacerles preguntas a sus alumnos.

La maestra (en adelante M.), dirigiéndose a una alumna en concreto: “*¿quién se acuerda de qué era un sinónimo?*”

Alumno⁵⁰ (en adelante A.): “*Son cosas que significan lo mismo*”.

M.: “*Muy bien, son palabras que significan lo mismo. Y tú, ¿sabes poner un ejemplo?*”

A.50: “Sí, bonito, precioso”.

M.: “¿Algún más?”

A.50: “Hermoso”.

M.: “¿Y si ahora pongo FEO?”

A.50: “Feo”. (La alumna ha respondido tras varios segundos pensando)

La alumna no sabe responder y la maestra pide al alumno⁵³ que lo haga. Éste responde correctamente “horroroso” y la clase sigue.

M.: “Bien, y además hemos visto los...”

A.52: “Antónimos”.

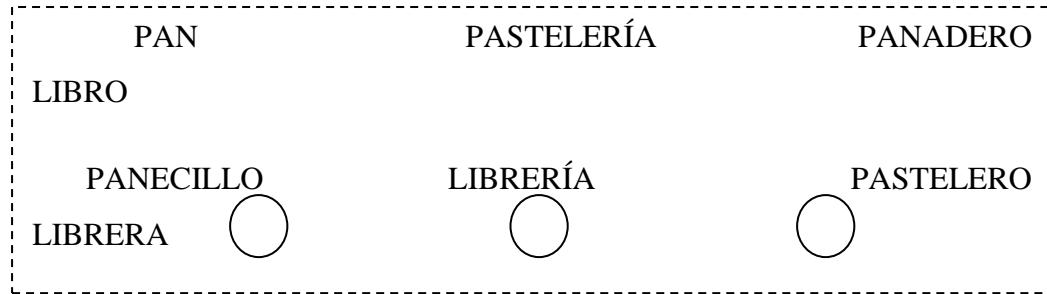
M.: “¿Y qué son?”

A.52: “Palabras que significan lo contrario”.

Mientras se produce este diálogo, un alumno está enredando con un libro. Se acerca la maestra, y se lo quita. Ésta le pregunta: “¿De qué estamos hablando?” El alumno no sabe responder porque no se ha enterado, se queda en silencio y baja la mirada.

M.: “Ahora voy a escribir unas cuantas palabras en la pizarra y al que le diga las va a agrupar”.

La maestra escribe unas palabras con letra mayúscula, de manera que la pizarra queda así:



M.: “Las vamos a clasificar en tres grupos”.

La maestra va preguntando a los alumnos cómo se pueden agrupar las palabras que ella ha escrito en la pizarra. Los niños van respondiendo y cuando alguno se atasca, la docente nombra a otro alumno para que le ayude.

Cuando ya las tienen agrupadas, les plantea lo siguiente:

M.: “¿Tú (nombre) sabrías añadirmel alguna aunque no esté en la pizarra?”

A.49: “Pastel”.

M.: “*¿Qué ha pasado aquí (nombre)? ¿Por qué crees que las he puesto en estos grupos?*”

A.₄₉: “*Pues...*”

M.: “*Piénsatelo bien. ¿Qué ves? ¿Qué les pasa a esas palabras?*”

A.₄₉: “*Que empiezan igual*”.

M.: “*Muy bien*”.

Entre todos los alumnos van diciendo en voz alta porqué empiezan las palabras, la parte común, y la maestra las va subrayando mientras en la pizarra.

M.: “*(Nombre) ¿Y si yo pongo pájaro?*”

A.₇₃: “*Gorrión*”.

M.: “*Pero hemos dicho que las palabras de la misma familia tienen una parte que se repite*”.

A.₇₃: “*Pájaros*”.

A.₄₉: “*Pajarillo*”.

M.: “*¿Dónde se venden los pájaros?*”

A.₅₂: “*Pajarería*”.

A continuación, la maestra, se dirige a otro alumno y le plantea lo siguiente:

M.: “*(Nombre) Mira qué palabra pongo yo. ÁRBOL (mientras la maestra lo escribe en la pizarra). ¿Me sabes decir alguna?*”

La alumna se queda callada y contesta su compañero.

A.₄₉: “*Arbusto*”.

A.₅₆: “*Arbolito*”.

M.: “*¿Os acordáis de cómo se llama un conjunto de árboles?*”

Los alumnos se quedan en silencio y la maestra apunta en la pizarra: ARBOLEDA.

M.: “*Entonces (nombre), ¿qué es una familia de palabras?*”

A.₅₂: “*Son palabras que tienen una parte igual*”.

A continuación, la maestra les pide que abran el libro de texto. Con su libro abierto de cara a los alumnos, la maestra va señalando dónde deben mirar y empiezan a leer el cuadro con la teoría del libro. Seguidamente, la maestra explica los ejercicios que van a hacer del libro. El primero lo resuelven entre todos como ejemplo.

Los alumnos empiezan a resolver las actividades, mientras, yo voy pasando por las

mesas y miro cómo lo hacen. Observo que en el segundo ejercicio los alumnos solo se acuerdan de la segunda parte del enunciado.

Uno de los alumnos, de los que se encuentra sentado a junto a la mesa del profesor, se ha dejado el libro en casa y la maestra le prepara este ejercicio en el cuaderno: “Escribo palabras de la misma familia: PÁJARO, CASA, PAN, FRUTA”.

Observo que existe mucha diferencia entre unos alumnos y otros, especialmente en cuanto al ritmo de trabajo. Algunos de ellos van acabando cuando otros todavía no van por la mitad de la página.

A.52: “¡Yo ya he acabado!”

M.: “Pues si has acabado te esperas. Repasa que después hay fallos”.

A medida que van acabando, se aceran a la mesa de la maestra y le dejan el libro para que ésta lo corrija. A los alumnos que van acabando les entrega unas fotocopias (adjuntas al final del documento).

Unos van trabajando las fotocopias mientras otros están resolviendo las tareas del libro de texto. De repente, una alumna₅₀ pregunta: “¿Cómo se llama el que trabaja en una floristería?”, a lo que la maestra responde: “Florista”.

Para que ponga otra, la maestra le dice a la alumna, “¿y el lugar donde se ponen las flores?”, y ésta contesta “un jarrón”. La maestra, como no ha obtenido la respuesta que busca le da más pistas “Si pero un jarrón con flores...” y otro alumno₄₉ contesta “florero”.

La maestra me comenta que las fotocopias que están haciendo son de repaso y cuando un alumno le plantea una duda que puede ser general la plantea en voz alta para resolverla entre todos. Por ejemplo:

M.: “¿Quién se acuerda de qué era masculino y femenino?”

A.₅₀: “Pues que masculino era de chicos y femenino de chicas”.

Una de las alumnas₅₆, comienza a resolver la página siguiente a la que tenían que hacer (sin explicar por la maestra) y, cuando la tiene prácticamente terminada, un compañero se da cuenta y los miembros del grupo le riñen porque no se tenía que hacer.

En uno de los grupos, mientras los alumnos resuelven las actividades de forma autónoma y la maestra está en su mesa revisando los ejercicios que han hecho del libro, dos alumnos ponen en común una duda que tienen para intentar ayudarse entre ellos. Los alumnos tienen dudas sobre cuál es el femenino de la palabra “toro”, a lo que otra compañera responde “*la torera*”.

Una alumna₅₀ tiene dudas en la palabra “gamo” y la maestra saca su móvil y le enseña una foto de internet y le explica “*es parecido a un ciervo*”.

Cuando la sesión empieza a llegar a su fin, algunos alumnos han terminado las fotocopias y se quedan sin tarea para hacer, por lo que empiezan a moverse por la clase y a hablar. Enseguida entra la maestra de inglés y se acaba la sesión. La maestra manda de deberes para casa acabar las fotocopias, y los que ya lo han terminado no tienen deberes.

12. Objetivos de la clase

Antes de comenzar la sesión, la maestra me comenta que el objetivo de la sesión es:

-Trabajar el contenido: “familia de palabras”.

•Otros objetivos detectados:

Además de éste objetivo manifestado por la maestra, observamos que también se trabajan los siguientes aspectos:

-Revisión de los conceptos “sinónimo” y “antónimo”, aportando ejemplos.

-Revisión de contenidos ya aprendidos a través de fotocopias

-Trabajo de una lectura exploratoria.

13. Contenidos

Antes de comenzar la sesión, la maestra me aclara que el contenido que va a trabajar en la sesión es:

•La familia de palabras.

Además de este contenido indicado por la maestra, se detectan otros:

- Contenidos conceptuales: definición y ejemplos de sinónimos y antónimos, significado de “gamo”, números ordinales, masculino y femenino, los determinantes artículos.
- Contenidos actitudinales: respeto a los compañeros y a la maestra, colaboración entre los compañeros en busca de un beneficio común.
- Contenidos procedimentales: realización de una lectura exploratoria.

14. Recursos

El aula no cuenta con muchos recursos en cuanto a equipamiento del aula. No dispone de pizarra digital, pero sí de un ordenador con conexión a internet.

Los recursos que se han utilizado durante el desarrollo de la sesión han sido el calendario para explicar el cambio de mes y de fecha, la pizarra tradicional para explicar el contenido “familia de palabras”, las fotocopias de repaso y el libro de texto cuya referencia bibliográfica es:

Menéndez, E., Garín, M., Oro, B., Echevarría, E., Gil, C., Duque, M., Navarro, A., López, S., Aguiar, N., Asencio, S., Pérez, L., Recio, D., Aliaga, R., y Álvarez, S. (2014). *Lengua: letra a letra. 1 Primaria. Savia*. Unión Europea: SM.

15. Gestión del aula

La clase ha comenzado con una dinámica oral de gran grupo donde, entre todos, iban revisando los contenidos ya trabajados, y han introducido uno nuevo “familia de palabras” con el apoyo de la pizarra. Esta metodología se ha utilizado la gran parte de la clase, hasta que ha comenzado el trabajo individual con la resolución de las actividades del libro de texto y de las fotocopias.

Todos los alumnos han ocupado durante toda la sesión sus pupitres, y la maestra ha permanecido en la parte delantera de la clase, o bien de pie junto a la pizarra cuando explicaba, o sentada en su mesa para corregir las actividades del libro.

16. Interacciones generadas

Las interacciones generadas han ido en dirección alumno-profesor, en los intercambios orales y en las actividades conjuntas de gran grupo; pero también,

alumno-alumno, cuando, por ejemplo, se piden ayuda para resolver una actividad propuesta.

17. Estrategias de enseñanza observadas

La maestra ha utilizado una dinámica oral para revisar, en gran grupo, contenidos trabajados previamente, así como para introducir otros nuevos “familia de palabras”. Tras la explicación ha utilizado el libro de texto y material fotocopiado.

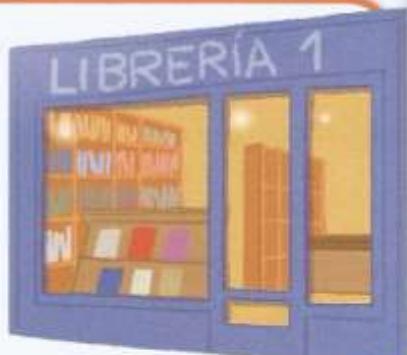
Conozco las palabras Familia de palabras



libro



librera



librería

Las palabras que tienen una parte en común forman una **familia de palabras**.

1 Tacha la palabra que no es de la misma familia.

jardín

jarabe

jardinería

jardinero

zanahoria

zapato

zapatera

zapatilla

pastel

pastelero

panadero

pastelería

2 ¿A qué familia pertenecen estas palabras? Clasifícalas y añade una más a cada familia.

pescado

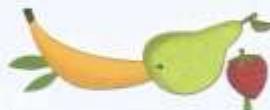
fruta

pescadero

flor

frutería

florista



Lectura n° 11

El domingo estuve en el zoo.
Allí vi muchos animales:
leones, hipopótamos,
elefantes y serpientes, pero
los que más me gustaron
fueron los loros por su
gran variedad de colores.
A las siete y media de la tarde
cerró el zoo y regresamos a casa.



¿Dónde fuimos?

¿Qué día de la semana fuimos al zoo?

¿Qué animales vimos en el zoológico?

¿Qué animales son los que más me gustaron?

¿Por qué le gustan los loros?

¿A qué hora regresamos a casa?

Escribe el nombre de cinco animales que puedes encontrar en un zoo:

)

Haz como el ejemplo. De hombre = mujer.

león

toro

canario

nino

Rodea de rojo los animales domésticos y de azul los salvajes.

Perro, elefante, cebra, canario, gato, gallina, cabra, ciervo, burro, león, conejo, gamo, mono, burro.

Colorea de rojo los nombres de animales que están en femenino y de azul los que están en masculino.

león

rata

caballo

coneja

tigre

perro

hormiga

camello

conejos

Une con flechas.

Masculino: el, los

Femenino: la, las

Memoranda

10

卷之三

10

卷之三

100

Une con flechas.

caballo

sano

rana

muje

hombre

uequa

FICHA DE OBSERVACIÓN 14

1. Colegio: Colegio B

2. Docente: Maestro 11

3. Curso: Cuarto de Primaria

4. Edad de los alumnos: 9-10 años

5. Asignatura: Lengua Castellana y Literatura

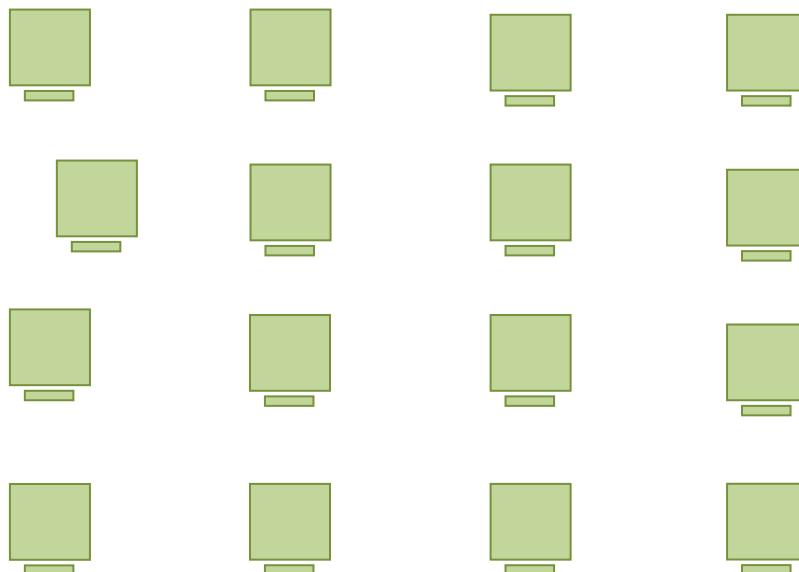
6. Fecha y horario: 2 de junio de 2017, 9:45 a 10:07h.

7. Número de alumnos: Dieciséis alumnos.

8. Descripción del espacio y del ambiente

Sobre este grupo no tengo ningún tipo de información. Únicamente he tenido contacto con ellos para la realización de la observación de la sesión y como la maestra observada, a la vez tutora del grupo, está a media jornada porque está prejubilada tampoco he tenido mucho contacto con ella.

En el recreo sí que he escuchado que decía “*están muy pesados estos míos, yo no sé si es el calor o qué, pero están...*”. Como se puede observar en el esquema que representa la distribución de los alumnos en el aula, a pesar de las indicaciones desde la dirección del centro para que estén sentados en pequeños grupos, estos están individualmente ya que, según comenta la tutora en el recreo “*yo no los tengo en grupo así atienden más, a mí eso de los grupos no me gusta porque hablan y no trabajan*”.



9. Contexto en el que se ubica esta clase dentro del curso

La clase observada se desarrolla a principios del mes de junio, cuando el curso está ya llegando a su fin. El horario es de jornada continua, solo hay clase por la mañana, y las sesiones tienen una duración de cincuenta minutos.

10. Cronograma del desarrollo de la clase

- 1) Explicación del término “invariable”
- 2) Presentación de la sesión.
- 3) Lectura de la viñeta del libro y análisis del contenido.
- 4) Lectura del recuadro de teoría del libro.
- 5) Repetición grupal en voz alta de las preposiciones.
- 6) Explicación de los artículos contractos “al” y “del”.
- 7) Copia en el cuaderno de la teoría puesta en la pizarra, y la lista de las preposiciones.
- 8) Repaso oral de las preposiciones.

11. Relato descriptivo de la observación realizada

Al entrar en el aula la maestra me indica donde me puedo poner y, mientras yo tomo asiento, ella advierte a los alumnos de que estoy tomando nota de todo y añade “*así que ya sabéis que toca...portaos bien porque desde allí lo va a ver todo*”.

Mientras los alumnos sacan el material de lengua, acaba de resolver el ejercicio de matemáticas que estaban resolviendo cuando yo he llegado. Cuando la maestra considera, da comienzo con la clase de lengua.

Maestra (en adelante M.): “*Las preposiciones igual que los adverbios son palabras invariables, ¿qué es algo invariable?*”

Antes de que los alumnos puedan responder, la maestra apunta un adjetivo en la pizarra, anota: “Grande (s)” y pone estos dos ejemplos para apoyar su explicación:

- “*Hemos comprado una pizarra grande*”
- “*Hemos comprado dos pizarras grandes*”

Una vez explicado el concepto “invariable”, la maestra sigue con el desarrollo de la

clase.

M.: *“Hoy vamos a aprender dos palabras nuevas: preposiciones y conjunciones. Vamos a ver lo que dicen estos personajes, lo que dice el niño”* (refiriéndose a la viñeta del libro de texto).

La maestra indica a un alumno que lea la viñeta.

M.: *“¿Qué palabras están marcadas en el texto?”*

Alumno₇₄ (en adelante A.): *““Y” y “para””*

M.: (Apuntando en la pizarra: “PREPOSICIONES” y “CONJUNCIONES”) *“Pues “y” es una conjunción, y “para” una preposición”*.

La maestra indica a otro alumno que lea otro recuadro donde aparece la lista de todas las preposiciones, y, mientras, ella las anota todas en la pizarra en dos columnas.

A.₇₅: *“A”*

M.: *“A sin hache, porque si no es una forma verbal. Hay diecinueve, vamos a aprendérnoslas. Vamos a hacer un primer estudio aquí en clase y después os las tenéis que aprender”*

Todos juntos, también la maestra, leen en voz alta la lista de preposiciones que hay en la pizarra. Cuando acaban, la maestra rodea las preposiciones “a” y “de”.

M.: *“A veces, “a” y “de” le dan un abrazo tan fuerte al artículo “el” que se convierten en una sola palabra”*

La docente anota en la pizarra:

a + el → al
de + el →

M.: *“Voy a el parque no. Sería ‘voy al parque’. Y con ‘del’ igual. Pues ahora en el cuaderno vamos a apuntar de título “las preposiciones”, y subrayamos el título. Y debajo pongo (la maestra dicta para todos mientras también lo anota en la pizarra): son diecinueve palabras invariables que sirven para unir palabras”*.

Mientras la maestra copia en la pizarra lo que había dictado, pasa un helicóptero y todos los alumnos se acercan a las ventanas para verlo. Una vez éste pasa todos regresan a sus pupitres.

M.: “*Y ahora ponemos “son”, y cada uno va a ir diciendo una*”.

Los alumnos siguiendo el orden de las filas van diciendo las preposiciones a medida que las anotan en el cuaderno. Desde el final de la clase donde yo me encuentro se aprecia claramente como algunos se adelantan al ritmo de la clase porque ya las han copiado todas cuando todavía la clase no va ni por la mitad.

M.: “*Ahora (nombre de un alumno) las a leer y los demás amos a comprobar si las tenemos bien*”.

Mientras este alumno lee las preposiciones, algunos revisan en su cuaderno su listado para comprobar que no se han dejado ninguna; otros, en cambio, se dedican a girarse hacia atrás a observar a los compañeros.

M.: “*Como tenemos que hacer el periódico os voy a mandar los ejercicios dos y tres*”.

La maestra les pide que saquen la agenda y anoten las actividades que les acaba de mandar (ejercicios dos y tres de la página doscientos veinticuatro), pero como no todos están escuchando, algunos no se enteran.

M.: “*¿Y tú todavía no tienes la agenda? Voy a tener que poner en observaciones que eres un niño muy distraído que no trae el material*”.

La maestra me despide y la sesión se acaba porque se van a la sala de ordenadores a pasar a formato digital las noticias que han escrito para el periódico escolar.

12. Objetivos de la clase

Al entrar en el aula la maestra me comenta “mira que voy a explicar las preposiciones y las conjunciones”. Se puede deducir de ello que sus objetivos eran:

- Explicar el concepto “preposición” y trabajar con las mismas.
- Explicar el concepto “conjunción” y trabajar con las mismas.

Tras la realización de la observación detectamos que este segundo no se ha alcanzado.

13. Contenidos

Derivados de sus intenciones al principio de la sesión, los contenidos que pretendía trabajar eran:

- Las preposiciones.
- Las conjunciones.

Dado que el objetivo ligado al segundo contenido no se ha alcanzado, podemos afirmar que las conjunciones no han formado parte del contenido de la sesión.

14. Recursos

Durante el desarrollo de la sesión la maestra se apoya en la pizarra, donde recoge la información que considera más importante para que los alumnos la pasen al cuaderno. La docente apoya su explicación en el libro de texto, cuya referencia bibliográfica es:

Oro, B., Duque, M., Pina, V., Barrena, P., Carvajal, B., Modrego, R., Hidalgo, J.M., Moratalla, V., y Katarzyna, P. (2015). *Lengua. 4 Primaria. Savia*. Unión Europea: SM.

15. Gestión del aula

Los alumnos han ocupado sus pupitres durante toda la sesión, la cual ha girado sobre el tratamiento de un contenido, las preposiciones.

16. Interacciones generadas

Las interacciones generadas se han producido en una vía, maestra-alumno. No se han planteado situaciones que favorecieran la comunicación entre los alumnos.

17. Estrategias de enseñanza observadas

La maestra realiza una clase magistral, apoyándose en el libro de texto, para realizar

la explicación de los contenidos “las preposiciones”. Promueve la repetición en busca de la memorización de los mismos y anota en la pizarra aquellos aspectos que considera más importantes como apoyo visual para los alumnos. La maestra manda como tareas para casa dos actividades del libro de texto y estudiar la lista de las preposiciones.

Gramática **Las preposiciones y las conjunciones**

Lee lo que dice este niño y fíjate en las palabras destacadas.



Algunas palabras como *y* o *para* sirven para enlazar palabras u oraciones.

Las preposiciones

Las **preposiciones** son palabras invariables, es decir, que no cambian de género ni de número. Sirven para unir palabras.

Hay 19 preposiciones: *a, ante, bajo, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, sobre y tras*.

1 Copia estas frases hechas en tu cuaderno y rodea las preposiciones. Despues, explica su significado con tus propias palabras.

- Ir a contracorriente.
- Estar sin blanca.
- Hablar por lo bajini.
- Estar entre la espada y la pared.
- Estar lleno hasta la bandera.
- Pasar la noche en blanco.

2 Completa en tu cuaderno estas oraciones con la preposición adecuada.

- Te preocupas demasiado *de* lo que opinan los demás.
- Los piratas se rebelaron *contra* su capitán en mitad del viaje.
- Las primeras lluvias han tardado mucho *para* llegar.
- Todos los sábados por la mañana voy *para* nadar *en* la piscina.

3 Copia las oraciones sustituyendo los dibujos por un grupo nominal.

- Iremos a a ver una película de dibujos animados.
- La tripulación no encuentra las llaves de .

Ten en cuenta

Delante del artículo *el*, las preposiciones *a* y *de* cambian:
a + el → al
de + el → del.

FICHA DE OBSERVACIÓN 15

1. Colegio: Colegio B

2. Docente: Maestro 7

3. Curso: Tercero de Primaria

4. Edad de los alumnos: 8-9 años

5. Asignatura: Lengua Castellana y Literatura

6. Fecha y horario: 5 de junio de 2017, 11:20 a 12:10h.

7. Número de alumnos: Son veintidós, pero hoy están veinte alumnos.

8. Descripción del espacio y del ambiente

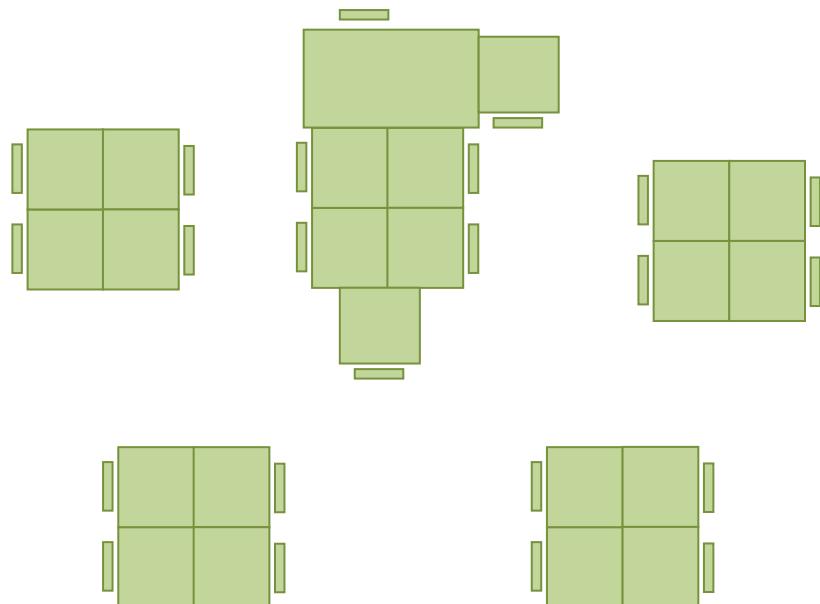
El grupo en el que se ha realizado esta observación ha sido mi clase de referencia durante la realización de las prácticas escolares III, por eso tengo más información sobre los alumnos que sobre cualquier otro grupo. La maestra que ha desarrollado la sesión es, además, la tutora del mismo.

Se trata del grupo más numeroso del centro, con veintidós alumnos. Son un grupo que, según la tutora *“académicamente tiran mucho, en general todos, y puedes hacer muchas cosas con ellos porque te siguen bien”*. Dentro del grupo se puede destacar la presencia de dos alumnos que se encuentran por debajo de la media con bastantes dificultades (de uno de ellos se sospecha que pueda tener dislexia), pero que no reciben ningún tipo de apoyo escolar, a pesar de haberlo pedido la tutora en repetidas ocasiones. Una de las alumnas destaca notablemente por encima de sus compañeros, ya no solo por su capacidad y sus condiciones intelectuales, sino también por sus intereses e inquietudes. El único alumno que asiste a las clases de apoyo es el que está diagnosticado con dislexia, que trabaja con la maestra de Pedagogía Terapéutica fuera del aula dos horas semanales, una de matemáticas y una de lengua castellana.

Los alumnos, en general, se llevan bien entre sí y no existen grandes conflictos en la convivencia, salvo con una alumna que, por su carácter dominante, a veces la dejan un poco de lado o provoca discusiones entre los compañeros. En el aula se refleja lo que un día me comentaba el secretario del centro, quien me decía *“los alumnos de este centro por la tarde no quedan para jugar juntos, o como mucho quedan dos, y esto es el resultado de las relaciones sociales que hay en el pueblo y de las tensiones”*

producidas entre la gente que siempre han sido de aquí y la gente que ha venido de fuera a vivir a las nuevas urbanizaciones”. Los alumnos no tienen sentimiento de grupo y buscan siempre el beneficio propio sin que los errores de los compañeros les puedan afectar. Es muy común que, al plantearles dinámicas grupales e identificar algún error su respuesta sea “*es que esa parte no la he hecho yo, eso lo hizo (nombre)*”.

La distribución que siguen los alumnos es la que se refleja en el dibujo que aparece a continuación. Como se puede observar los alumnos se encuentran distribuidos en grupos de cuatro, dado que, como me comentó la jefa de estudios el primer día, este curso han tratado de implantar el trabajo cooperativo en todo el centro. Uno de los alumnos, el que se encuentra junto a la mesa de la maestra solo, al comienzo de mis prácticas pertenecía a uno de los grupos de cuatro, pero la tutora decidió separarlo porque consideraba que allí se distraía mucho (es uno de los alumnos para quien ha solicitado apoyo).



9. Contexto en el que se ubica esta clase dentro del curso

La clase se desarrolla a principios del mes de junio, momento en el que el horario escolar es de jornada continua y las sesiones quedan reducidas a cincuenta minutos.

10. Cronograma del desarrollo de la clase

- 1) Preguntas orales introductorias.
- 2) Decir ejemplos de oraciones.
- 3) Dinámica de identificación de la tipología de oraciones asignadas a cada alumno.
Esquema en la pizarra.
- 4) Repaso oral de los contenidos.
- 5) Dinámica grupal de identificación de oraciones imperativas.
- 6) Actividad 3 de la página 224 del libro de texto.

11. Relato descriptivo de la observación realizada

La clase da comienzo ocho minutos más tarde porque los alumnos tenían que subir del recreo y pierden un poco de tiempo preparando el material y organizándose.

La maestra (en adelante M.) les dice: “*Vamos a trabajar hoy con oraciones, ¿quién sabe decirme qué es una oración?*”

Los alumnos van levantando la mano para responder.

Uno de los alumnos⁴³ (en adelante A.) responde: “*Un conjunto de palabras con sentido que tienen que tener un verbo*”.

Otro de los alumnos³⁹ añade: “*Oration*”

M.: “*Oration no, sentence. En inglés oración es ‘sentence’. ¿Y un ejemplo de oración?*”

Mientras la maestra les hace preguntas, va preparando la actividad posterior. Está en su mesa recortando oraciones.

A.₇₆: “*Mi padre y yo vamos a pasear*”

M.: “*¿Y cuál es el verbo de la oración?*”

A.₇₆: “*A pasear*”

M.: ““*A pasear*” es un infinitivo, el verbo de la oración tiene que estar conjugado”.

A.₇₆: “*Vamos*”

Los alumnos de Infantil están todavía en el recreo y la maestra pide a tres alumnos que cierren las ventanas para que no se escuche tanto ruido.

M.: “*¿Cómo sabemos cuál es el sujeto?*”

La maestra le pregunta a la alumna₇₇ que destaca entre sus compañeros por sus altas capacidades, pero no sabe responder y le tiene que ayudar planteándole preguntas.

M.: “*¿Qué preguntamos?*”

A.₇₇: “*¿Quién?*”

M.: “*¿Quiénes vamos a pasear?*”

A.₇₇: “*Mi padre y yo*”

Ahora la maestra se dirige a otro alumno.

M.: “*¿Y el predicado?*”

A.₇₈: “*Todo lo demás*”

M.: “*¿Y qué es todo lo demás?*”

A.₇₈: “*Vamos a pasear*”

M.: “*¿Y el verbo, va siempre en el predicado?*”

A.₇₈: “*Sí*”

La maestra mirando ahora a otro alumno.

M.: “*Otro ejemplo de oración*”

A.₄₄: “*Yo como todos los días*”

M.: “*¿Verbo?*”

A.₄₄: “*Como*”

M.: “*Muy bien. Pues hoy vamos a trabajar las oraciones, pero no las vamos a dividir en partes. Y ojo, que si hay signos hay que entonarlos*”.

A continuación la maestra pasa por las mesas y entrega a cada alumno una tira de papel donde aparece escrita una oración.

M.: “*Todas las oraciones que os he dado las podemos clasificar en cuatro grupos. A ver si adivináis dónde va*”.

A.₇₇: “*Yo ya me lo he leído*”. (Refiriéndose al apartado del libro que se va a trabajar).

M.: “*Pues mejor*”

La maestra pide a dos alumnos que lean en voz alta la oración que les ha tocado.

A.₇₉: “*En el Polo Norte hace mucho frío*”

A.₃₈: “*El aceite no se obtiene de la uva*”

M.: “*¿Son iguales?*”

A.₇₉: “*No*”

M.: “*¡Pero si las dos nos están dando información!*”

A.₇₉: “*No, pero la segunda dice que no*”

La maestra pide a dos alumnos más que lean sus oraciones. La maestra ha elegido a los alumnos intencionadamente para que aparezcan oraciones de los cuatro tipos que van a trabajar: afirmativas, negativas, exclamativas e interrogativas. Entre todos se dan cuenta de que las cuatro oraciones son distintas y la maestra les pide que se levanten y se coloquen cada uno en un sitio de la clase separados del resto. Seguidamente, el resto de los alumnos van leyendo de uno en uno sus oraciones y van decidiendo a qué grupo corresponden sus respectivas oraciones. Cuando algún alumno presenta dificultades en la identificación de la tipología de su oración, los primeros que han salido repiten las suyas para darle pistas.

Al alumno₈₀ que tiene dislexia la maestra le da una oración breve: “*¡Qué susto!*”, y le deja un tiempo para que la lea para sí mismo, antes de decirla en voz alta.

Los alumnos parecen contentos y el volumen de la clase aumenta. Los alumnos que ya están de pie posicionados en sus grupos juegan con las tiras de papel donde están escritas sus oraciones mientras los demás compañeros acaban.

Cuando todos los alumnos están distribuidos en los cuatro grupos, la maestra les formula preguntas oralmente.

M.: “*¿Qué hacemos cuando usamos oraciones como la de Paula?*”

A.₄₃: “*Interrogar*”

M.: “*¿Y qué es interrogar? Preguntar, ¿no?, ¿cómo se llamarán estas oraciones?*”

A.₄₃: “*Interrogativas*”

M.: “*Y llevan unos signos* (la maestra los apunta “*?*” y escribe debajo

“INTERROGATIVAS””.

Los alumnos que formaban el grupo de las oraciones interrogativas se sientan.

M.: “*¿Y las del grupo de Jorge?*”

A.₈₁: “*Exclamativas*”

M.: “*¿Para qué sirven?*”

A.₈₁: “*Para gritar*”

M.: “*¿Sólo para gritar? Si yo digo ¡qué susto! (y lo dice utilizando un tono de voz bajo) no estoy gritando*”

A.₇₇: “*Para decir lo que sentimos*”

M.: “*Muy bien. Vamos a hacer algún ejemplo*”

A.₇₇: “*¡Cómo me gusta ir a la playa!*”

M.: “*Y si utilizamos los signos de exclamación, ¿cómo se llamarán?*”

A.₄₃: “*Exclamativas*”

M.: “*Muy bien, ¡sentaros exclamativos!*”

La maestra escribe en la pizarra los signos de exclamación y escribe debajo “EXCLAMATIVAS”. Mientras los alumnos que formaban este equipo regresan a sus pupitres. En el momento en el que se producen desplazamientos por el aula el volumen de la clase aumenta notablemente y la maestra tiene que gritar “*¡eh!, ¡ya!*”.

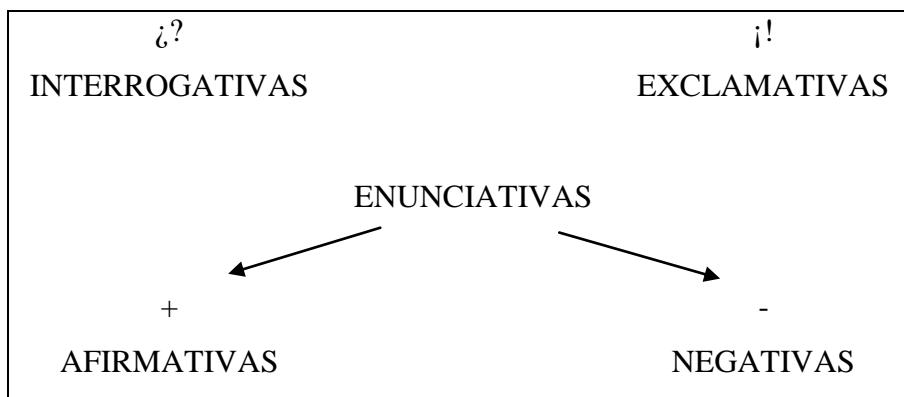
M.: “*Ahora tenemos las que sirven para enunciar, ¿cómo se llamarán?*”

A.₈₂: “*Enunciativas*”

M.: “*Y tenemos...*”

A.₈₂: “*Afirmativas y negativas*”

La maestra recoge estas ideas y las añade al esquema que estaba haciendo en la pizarra, de manera que queda lo siguiente:



Al finalizar el esquema, a modo de clase magistral, la maestra, apoyándose en estas ideas que ha recogido en la pizarra, hace un repaso de todo y todos lo repiten en voz alta. Al acabar, la maestra pregunta si hay dudas y todos niegan con la cabeza.

Ahora la maestra les reparte un papel (uno por grupo) donde, de nuevo, aparece una oración escrita pero ahora perteneciente a un quinto grupo de oraciones. Cuando todos los grupos tienen la suya un portavoz la lee en voz alta.

Algunos ejemplos son:

A.78: “*Recoged todos los materiales*”

A.83: “*Estudiad para el examen del jueves*”

Cuando los alumnos escuchan esta oración se asustan y la maestra les dice sonriendo “*que no, fíjaos en la intención de la oración*”. Los alumnos se ponen a hablar y la maestra se queda callada. Cuando vuelve a haber silencio les dice con cara de enfado “*¡me estáis cansando!*” y sigue con la clase.

M.: “*¿Y qué intención tienen?*”

A.43: “*Que le dices a alguien que haga algo*”

M.: “*Muy bien, les estamos dando una orden. Y estas oraciones se denominan imperativas* (dice mientras lo apunta en la pizarra) *y ¡jojo! porque a veces llevan signos de interrogación*”.

Una de las alumnas no lo ha entendido y le plantea este ejemplo:

A.43: “*¿Te puedes callar de una vez? ¿Es imperativa o interrogativa?*”

M.: “*Imperativa, porque yo no espero que me contestes, solo quiero que te calles*”

Una vez resuelta la duda la clase continúa.

M.: “*Abrid el libro, página doscientos veinticuatro. Quiero que os fijéis en ese recuadro por si se os olvida porque es lo mismo que habéis hecho vosotros ¿vale? Ahora vamos a hacer el ejercicio tres*”.

La maestra explica para toda la clase el ejercicio, aunque no todos le hacen caso. Cuando todos se ponen a trabajar, la maestra se acerca al alumno que tiene dislexia a ver si ha entendido qué tiene que hacer. Una vez todos los alumnos están trabajando se pone en su mesa con el móvil. Los alumnos trabajan en silencio y la maestra, de vez en cuando se pasea por la clase y algunas de las dudas que le plantean los alumnos son:

- “*¿Paso al cuaderno nuevo?*”
- “*¿Copiamos enunciados?*”
- “*¿Lo hago con el boli borrable?*”

Una de las alumnas no había comprendido qué tenía que hacer en el ejercicio y es una de las compañeras de pupitre quien se lo explica. Los últimos minutos de la clase se destinan a finalizar esta actividad.

12. Objetivos de la clase

Antes de comenzar la sesión, mientras los alumnos se relajan porque vienen bastante excitados del recreo, la maestra me comenta lo siguiente: “*hoy lo que vamos a hacer un poco será trabajar las clases de oraciones, lo de afirmativas, negativas y demás, y les he preparado como un juego, a ver qué te parece*”.

Según el comentario de la docente, podemos afirmar que su objetivo era:

- Introducir, y profundizar, el contenido: las clases de oraciones.

13. Contenidos

A partir del comentario realizado por la maestra, deducimos que ésta identifica como contenido que se va a trabajar:

- Las clases de oraciones: enunciativas afirmativas, enunciativas negativas, interrogativas, exclamativas e imperativas.

Además de este contenido comentado por la maestra, tras la observación de la sesión detectamos que también se han trabajado los siguientes:

- Invención de oraciones.
- Conceptos: verbo, sujeto y predicado, y su reconocimiento en la oración.

14. Recursos

Los recursos que se han utilizado han sido tiras de papel con una oración escrita en cada una de ellas para realizar la dinámica de identificación del tipo de oraciones, la pizarra tradicional para la elaboración del esquema sobre los contenidos que se iban presentando, y el libro de texto para la resolución de un ejercicio al finalizar la sesión, cuya referencia bibliográfica es:

Oro, B., Duque, M., Barrena, P., Navarro, A., López, S., Merchán, M.L., Vallejo, M., Carvajal, B., Castaño, A.M., y Garijo, R.M. (2014). Lengua. 3 Primaria. Savia. Unión Europea: SM.

15. Gestión del aula

Durante la sesión podemos distinguir cuatro partes. En la primera de ellas se ha trabajado en gran grupo realizando intercambios orales, entre los alumnos y la maestra, a modo de introducción de la sesión. La segunda parte correspondería a la dinámica realizada para la clasificación de las oraciones según fueran afirmativas, negativas, interrogativas o exclamativas. Una tercera parte correspondería a una nueva puesta en común oral donde se han explicado las oraciones imperativas y se ha realizado un repaso de todo lo explicado y, finalmente, una cuarta donde los alumnos han trabajado de forma individual en la resolución de una actividad del libro.

16. Interacciones generadas

La maestra favorece la creación de interacciones, tanto entre ella con los alumnos, como entre los propios alumnos, a través del planteamiento de dinámicas orales y grupales, ya sea en gran o pequeño grupo.

17. Estrategias de enseñanza observadas

La maestra utiliza la oralidad tanto para la introducción, como para la revisión de contenidos. Además, plantea dinámicas de grupo favoreciendo las relaciones entre los alumnos. Para que los alumnos pudieran establecer una conexión entre los diferentes tipos de oraciones, la maestra ha elaborado un esquema en la pizarra que recogía la información más importante.

Gramática Clases de oraciones

¿Recuerdas el momento en el que Casilda es sorprendida por el rey? Vuelve a leerlo diciendo en voz alta las oraciones destacadas: ¿En qué se diferencian?

—Casilda, ¿qué llevas en la falda? —le preguntó el rey.

La asustada joven respondió lo primero que se le ocurrió.

—Rosas, padre.

—Muéstramelas!

Las oraciones pueden ser de diferentes clases, según la intención de quien las dice.

- **Enunciativas afirmativas:** sirven para afirmar algo. *Soy rápida.*
- **Enunciativas negativas:** sirven para negar algo. *Yo no llamé.*
- **Interrogativas:** sirven para preguntar algo. Suelen aparecer entre signos de interrogación. *¿Tienes crema solar?*
- **Exclamativas:** expresan alegría, miedo, sorpresa, dolor... Suelen aparecer entre signos de exclamación. *¡Qué susto me has dado!*
- **Imperativas:** expresan una petición o una orden. *Espera, por favor.*



Ten en cuenta

Las oraciones imperativas aparecen a veces entre signos de exclamación: *¡Cierra la ventana!*

1 Copia las cinco oraciones que dicen estos niños. Despues indica en tu cuaderno con qué intención las utilizan.

afirmar expresar ilusión preguntar negar ordenar



2 Clasifica las oraciones de la actividad anterior en tu cuaderno. Despues escribe una oración más de cada clase.

Enunciativa afirmativa

Enunciativa negativa

Interrogativa

Exclamativa

Imperativa

3 Copia las oraciones e indica de qué clase son. Después transforma cada una a la clase que se indica.

Ejemplo ▶ ¿Vais al cine? (interrogativa) → Id al cine. (imperativa)

- ¿Te gusta el arroz? (•••) → ••• (enunciativa negativa)
- No puedo nadar hasta la otra orilla. (•••) → ••• (exclamativa)
- Está lloviendo. (•••) → ••• (interrogativa)
- ¡Ven con nosotros! (•••) → ••• (enunciativa afirmativa)
- ¿Subís al tren? (•••) → ••• (imperativa)

4 Lee las oraciones de la actividad anterior en voz alta y exagera la pronunciación, cambiándola según la clase de oración que es.

5 Clasifica las oraciones que aparecen en el texto. Después continua la historia, utilizando al menos una oración de cada clase.

Rolav se despertó sobresaltado. ¿Qué había sucedido con su habitación? ¿Por qué se veían las estrellas a través del techo? De golpe se acordó. No estaba en el castillo, sino acampado al aire libre. ¡Estaba en el País de las Mentiras!

CATALINA GONZÁLEZ VILAR: *El secreto del huevo azul*, SM

Ten en cuenta

En las oraciones imperativas, las formas verbales en plural terminan en **-d**: *salid, corred, cantad*.

allí de gramática

6 ¿Quiénes son los más rápidos inventando oraciones? Elegid un dibujo y averiguadlo.



- a) Dividid el aula en seis grupos y elegid una clase de oración.
- b) Por turnos, cada grupo elegirá un dibujo y dirá sobre él una oración de la clase que haya elegido, lo más larga y rápido posible.
- c) Por orden, cada grupo dirá una oración de la clase que le corresponda. En cada turno, dirá la oración un alumno distinto, de manera que cuando acabe el juego todos hayáis participado.
- d) Por cada oración inventada, obtendréis un punto, pero solo si vuestra oración tiene más de cinco palabras.

FICHA DE OBSERVACIÓN 16

1. Colegio: Colegio B

2. Docente: Maestro 12

3. Curso: Quinto de Primaria

4. Edad de los alumnos: 10-11 años

5. Asignatura: Lengua Castellana y Literatura

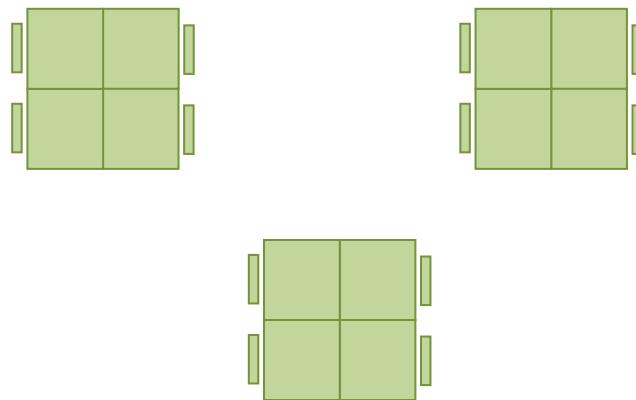
6. Fecha y horario: 7 de junio de 2017, 9:50 a 10:40h.

7. Número de alumnos: Doce alumnos.

8. Descripción del espacio y del ambiente

El aula en la que se ha realizado la observación tiene las mismas características físicas y espaciales que el resto de las aulas de Educación Primaria del centro. Todas las clases de esta etapa se sitúan en un mismo pasillo en la primera planta del colegio. Ésta, la de quinto curso, se encuentra junto a la de cuarto y frente a la de sexto curso.

Los alumnos se encuentran distribuidos en tres grupos de cuatro alumnos cada uno, como se muestra en el dibujo:



La maestra que imparte la sesión observada es, además, la tutora del grupo. Ésta ha comentado en varias ocasiones, tanto en recreos, como en la hora de la comida, que se trata de un grupo muy hablador y con el que ha tenido algún problema este curso por lo que he podido percibir durante el periodo de prácticas. La maestra ha hecho comentarios sobre los alumnos como: *“pues si ella y su madre pasan, tendré que empezar a pasar yo también”*, *“es insoportable”*, o *“es muy pesado”*.

9. Contexto en el que se ubica esta clase dentro del curso

La clase se registra a principios del mes de junio. El horario es de jornada continua de forma que las sesiones, en lugar de ser de sesenta minutos, son de cincuenta minutos.

10. Cronograma del desarrollo de la clase

- 1) Preguntas orales sobre el contenido que se va a trabajar seguidamente, la formación de verbos.
- 2) Lectura en voz alta del apartado teórico del libro sobre el contenido “formación de verbos”.
- 3) Resolución de actividades del libro en voz alta y gran grupo.
- 4) Resolución de una actividad del libro en el cuaderno.
- 5) Lectura en voz alta de la lectura introductoria del tema 12.
- 6) Preguntas orales sobre la lectura.
- 7) Resolución oral de las actividades de la lectura.
- 8) Resolución individual en el cuaderno de actividades de repaso del tema 11.

11. Relato descriptivo de la observación realizada

Cuando la maestra entra al aula, los alumnos empiezan a sacar el material y a tomar asiento. La maestra cuando está preparada comienza a dar la clase. Se encuentra de pie junto a su mesa.

La maestra (en adelante M.): *“Vamos a pasar a la página 261 sobre la formación de verbos. A ver, ¿cómo se pueden formar verbos? Por ejemplo, de observación, ¿cómo podemos formar un verbo a partir de la palabra “observación”?”*

Justo cuando acaba de plantear la pregunta, se da cuenta de que tres alumnos de un mismo grupo no tienen el libro de texto. La maestra pone cara de enfado, respira profundamente y coge el libro de un compañero de otro grupo y les dice que lo compartan por parejas.

M.: *“Página 261, empieza a leer (nombre de la alumna)”*.

La alumna que la maestra ha nombrado comienza a leer la página del libro de texto y

queda sin responder la cuestión anterior que les ha hecho.

M.: “*¿De qué palabra viene estreché?*”

Alumno₈₄ (en adelante A.): “*De estrecho*”

M.: “*En lugar de te lo hice más estrecho, te lo estreché*”

La maestra indica a otro alumno que continúe leyendo el cuadrito de teoría sobre la formación de verbos. Seguidamente, en voz alta entre todo el grupo, pasan a resolver la primera actividad que propone el libro de texto, cuyo enunciado es: “forma verbos añadiendo sufijos a cada una de estas palabras”. La maestra es quien nombra qué alumno debe responder. Una de las palabras que aparecen es “pacífico”, y se produce esta situación:

M.: “*Pacífico*”

A.₈₅: “*Pacifí...pacifí...*”

M.: “*Pacificar. Pacificar es cuando, por ejemplo, en una guerra vienen los soldados de la ONU a poner paz*”.

A continuación, la maestra les explica mal la segunda actividad y en seguida los alumnos la corrigen. La maestra reconoce que no se había leído el enunciado y, siguiendo la misma dinámica que en el ejercicio anterior, lo resuelven.

La maestra no lleva su libro, que se encuentra encima de su mesa, y se guía con el de los alumnos acercándose a sus mesas. Uno de los alumnos, mientras sus compañeros trabajan con la maestra, con la cabeza apoyada sobre el respaldo de la silla, se queda mirando atento a la ventana y, en otra ocasión, decide mirarme a mí fijamente hasta que decido romper el contacto visual con él.

M.: “*Venga, el cuatro lo haremos en el cuaderno*”.

A continuación, también en voz alta y en gran grupo, leen la lectura del tema doce, el último del libro.

Uno de los alumnos no se ha enterado de lo que van a hacer, y se produce una

situación cómica.

M.: “*¿Qué has desayunado (nombre del alumno)?*”

A.86: “*Empanada*”

M.: “*¡Y gorda!*”

A.86: “*No, no*”

M.: “*Que me es indiferente, es un sarcasmo de los que te gustan*”

A.86: “*No, magdalenas y leche Pascual*”

M.: “*¿Enterita, semi o desnudita?*”

(Risas de toda la clase)

La maestra, desde su mesa y mirando el libro reparte los personajes de la lectura, que es un texto teatral, y la leen. Durante la lectura, la maestra tiene que ir dirigiendo porque se pierden a menudo, “*venga, ¿quién es Ejérico?*”.

Uno de los alumnos que no tiene asignado ningún personaje, durante la lectura está sentado de lado y no deja de mirar con curiosidad qué estoy haciendo.

Durante la lectura, observamos que existen muchas diferencias entre unos alumnos y otros en cuanto a la fluidez (unos se atascan y otros no), y a la entonación (algunos leen de manera muy lineal mientras que otros modulan y juegan con la voz).

Al finalizar la lectura la maestra les plantea estas cuestiones:

M.: “*A ver, ¿quién ha escrito esto (nombre del alumno)?*”

A.: Respuesta no registrada.

M.: “*¿Qué creéis que hacen estos personajes?*”

A.87: “*Van a hacer un teatro*”

M.: “*Muy bien, y se están probando los trajes*”

Seguidamente pasan a resolver, en voz alta y entre todos, los ejercicios de la lectura que aparecen en el libro. La maestra, desde su mesa, va indicando las actividades que se tienen que hacer y va nombrando a los alumnos que deben ir respondiendo.

En una de las actividades, los alumnos deben contar a sus compañeros una situación graciosa. Los alumnos van levantando las manos y van narrando oralmente sus

experiencias personales. En una de las situaciones que comparten estaban implicados varios alumnos presentes en el aula y la cuentan entre todos. En sus discursos, se observa que, mientras unos alumnos incluso escenifican la situación y entran en mucho detalle, otros se quedan en lo superficial y lo narran con una entonación muy lineal.

La maestra deja que todos participen y puedan hablar al menos en una ocasión. Cuando lo que están contando empiezan a ser historias que no responden a lo que se pide y se convierten en simples anécdotas, la maestra les dice que van a seguir con las actividades y les indica unos ejercicios para que resuelvan en sus cuadernos.

A.88: “(*Nombre de la maestra*), ayer con las prisas no hice los ejercicios”

M.: “Pues los harás en el recreo, ¿qué problema hay?”

Tras esta intervención, la maestra les dicta esta actividad:

M.: “Copia las oraciones del ejercicio ocho de la página doscientos cincuenta y tres. Busca el sujeto y el predicado, y rodea los núcleos de ambos”.

La actividad del libro sobre la que se basa esta indicación es un dictado, y como la maestra no se lo ha leído antes, las oraciones que aparecen son compuestas y, por tanto, no pueden resolverlo. El ejercicio queda cancelado.

La maestra sale al pasillo a comentarle algo a una de las maestras del centro que acaba de llamar a la puerta, momento que los alumnos aprovechan para ponerse a hablar y armar alboroto. Cuando ésta vuelve a entrar, se ponen todos a trabajar y ella se pone a adelantar trabajo en el ordenador del aula.

M.: “Y el que acabe que se ponga a leer”

Los alumnos trabajan en grupos y se ayudan cuando tienen dudas. Mientras estos van trabajando, la maestra va a buscar a un alumno de sexto curso para que le ayude con un programa informático para subir a la red unos textos que han escrito los alumnos de quinto.

12. Objetivos de la clase

La maestra no ha especificado ni antes ni después de la sesión cuáles eran los

objetivos concretos de la misma. Tras la observación de la misma, detectamos que se ha hecho lo siguiente:

- Introducir la teoría sobre “formación de verbos”.
- Leer la lectura introductoria de la unidad 12.

13. Contenidos

La maestra no concreta qué objetivos se han trabajado o se pretendían trabajar, sin embargo, tras la observación de la sesión, podemos concretar que se han trabajado los siguientes:

- Formación de verbos.
- Texto teatral (lectura).
- Comprensión lectora.

14. Recursos

El aula dispone de pizarra digital y ordenador, pero el único recurso utilizado durante el desarrollo de la sesión ha sido el libro de texto, cuya referencia bibliográfica es:

Calzado, A., Oro, B., Duque, M., Merchán, M.L., y Vallejo, M. (2014). *Lengua. 5 Primaria. Savia*. Unión Europea: SM.

Mientras los alumnos han trabajado en la resolución de actividades en el cuaderno, la maestra ha utilizado el ordenador para subir a una plataforma unos textos que ellos mismos habían escrito.

15. Gestión del aula

La maestra parecía no tener la clase preparada e iba siguiendo lo que les tocaba de dar del libro. Ha utilizado mucho la oralidad para la resolución de actividades y los alumnos han permanecido en sus respectivos pupitres durante toda la sesión.

16. Interacciones generadas

Al trabajar utilizando mucho la oralidad se ha favorecido que surgieran interacciones entre los alumnos, y entre los alumnos y la maestra, sobre todo cuando narraban

experiencias graciosas que les habían pasado. También se han producido interacciones no previstas entre los propios alumnos durante la resolución de las actividades en las que se han ayudado.

17. Estrategias de enseñanza observadas

Las estrategias de enseñanza observadas durante la sesión han sido:

- Uso de la exemplificación para explicar el significado de la palabra “pacificar”.
- La maestra ha realizado alguna broma lo cuál le ha favorecido volver a captar la atención del alumnado.
- Ante la falta de material de un grupo ha repartido los libros de manera que ningún alumno se quedara sin poder trabajar.
- Explicación de la teoría gramatical sobre la formación de los verbos mediante la lectura de la teoría que aparece en el libro de texto y el posterior desarrollo de las actividades.
- La maestra ha nombrado continuamente qué alumno debía responder en cada ocasión y ha guiado la lectura porque algunos se perdían.

Vocabulario La formación de verbos

Muchos verbos se forman añadiendo sufijos a la raíz de otras palabras. Fíjate en la escena y responde a la pregunta.

- ¿A partir de qué palabra se ha formado el verbo que utiliza Díaz?



Los verbos se pueden formar de dos maneras:

- Añadiendo **sufijos** a sustantivos y adjetivos.
flor (sustantivo) + -ecer → florecer
alegre (adjetivo) + -ar → alegrar
- Añadiendo **prefijos** y **sufijos** a sustantivos y adjetivos.
en- + rojo (adjetivo) + -ecer → enrojecer

① Forma verbos añadiendo sufijos a cada una de estas palabras.

-ear	-ar	-izar
hospital	martillo	legal
pacífico	broma	fotocopia
amarillo	crystal	olfato

② Relaciona en tu cuaderno las palabras de cada columna y forma verbos compuestos por prefijos y sufijos.

em-	calor	-ar
a-	útil	-ecer
en-	pequeño	-izar
re-	marco	

③ Completa en tu cuaderno estas oraciones con verbos derivados de las palabras que están entre paréntesis. Después, explica cómo se han formado.

- Antes de hacer el viaje, debes vacunarte para no *** (enfermo).
- El azúcar es imprescindible para *** (dulce) el pastel.
- Si quieras conocer bien el tema, tienes que *** (profundo) en él.
- Han tenido muy buen gusto a la hora de *** (mueble) la casa.

④ Esta sopa de letras oculta muchos verbos. Copia únicamente los que derivan de los sustantivos y adjetivos que están en el escenario.



Vocabulario La formación de verbos

12

Muchos verbos se forman añadiendo sufijos a la raíz de otras palabras. Fíjate en la escena y responde a la pregunta.

- ¿A partir de qué palabra se ha formado el verbo que utiliza Díaz?



Los **verbos** se pueden formar de dos maneras:

- Añadiendo **sufijos** a sustantivos y adjetivos.
flor (sustantivo) + -ecer → florecer
alegre (adjetivo) + -ar → alegrar
- Añadiendo **prefijos** y **sufijos** a sustantivos y adjetivos.
en- + rojo (adjetivo) + -ecer → enrojecer

1 Forma verbos añadiendo sufijos a cada una de estas palabras.

-ear	-ar	-izar
hospital	martillo	legal
pacífico	broma	fotocopia
amarillo	crystal	olfato

2 Relaciona en tu cuaderno las palabras de cada columna y forma verbos compuestos por prefijos y sufijos.

em-	calor	-ar
a-	útil	-ecer
en-	pequeño	-izar
re-	marco	

3 Completa en tu cuaderno estas oraciones con verbos derivados de las palabras que están entre paréntesis. Después, explica cómo se han formado.

- Antes de hacer el viaje, debes vacunarte para no *** (enfermo).
- El azúcar es imprescindible para *** (dulce) el pastel.
- Si quieras conocer bien el tema, tienes que *** (profundo) en él.
- Han tenido muy buen gusto a la hora de *** (mueble) la casa.

4 Esta sopa de letras oculta muchos verbos. Copia únicamente los que derivan de los sustantivos y adjetivos que están en el escenario.



26

FICHA DE OBSERVACIÓN 17

1. Colegio: Colegio B

2. Docente: Maestro 13

3. Curso: Quinto de Primaria

4. Edad de los alumnos: 10-11 años

5. Asignatura: Inglés

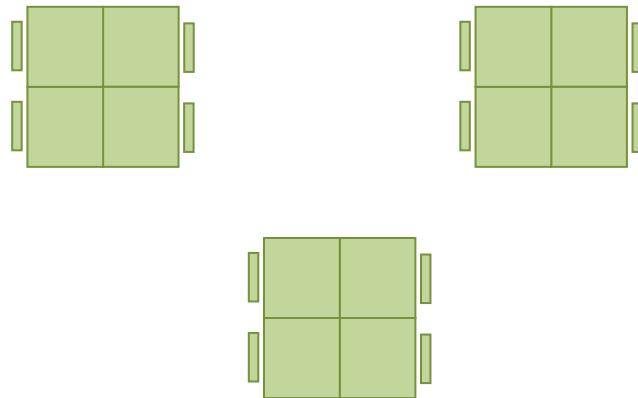
6. Fecha y horario: 7 de junio de 2017, 11:20 a 12:10h.

7. Número de alumnos: Doce alumnos.

8. Descripción del espacio y del ambiente

El aula en la que se ha realizado la observación tiene las mismas características físicas y espaciales que el resto de las aulas de Educación Primaria del centro. Todas las clases de esta etapa se sitúan en un mismo pasillo en la primera planta del colegio. Ésta, la de quinto curso, se encuentra junto a la de cuarto y frente a la de sexto curso.

Los alumnos se encuentran distribuidos en tres grupos de cuatro alumnos cada uno, como se muestra en el dibujo:



Resultado de la convivencia con la tutora del grupo durante mi periodo de prácticas tengo conocimiento que se trata de un grupo muy hablador y en el que una de las alumnas es fuente de conflictos con los maestros porque muestra una actitud muy pasiva y nunca realiza las tareas que se le piden. Ante esta situación esta alumna pasa la mayoría de los recreos en el despacho de dirección haciendo los deberes que no hace en casa.

9. Contexto en el que se ubica esta clase dentro del curso

La clase se registra a principios del mes de junio. El horario es de jornada continua de forma que las sesiones en lugar de ser de sesenta minutos son de cincuenta.

10. Cronograma del desarrollo de la clase

- 1) Representación de los verbos en pasado.
- 2) Fotocopia: “Reading skills practice: At the university sports club-exercises”.
- 3) Actividad 3 página 57 del libro de texto.
- 4) Lectura del texto de la actividad 3 de la página 57 del libro de texto.
- 5) Descripción oral y preguntas orales sobre las imágenes de la página 56 del libro de texto.
- 6) Audio sobre las imágenes (Actividades 1 y 2 de la página 56 del libro de texto).
- 7) Resolución en el cuaderno, por grupos, de la actividad 4 de la página 57 del libro de texto.
- 8) Fotocopia de repaso sobre los contenidos vistos en la unidad 6.

11. Relato descriptivo de la observación realizada

La sesión comienza con un juego sobre los verbos. Los alumnos tienen un listado de verbos en tiempo pasado que debían traer aprendidos para hoy. La maestra llama a uno de los alumnos para que salga delante la pizarra y le explica, en castellano, que debe pensar en uno de los verbos que ha estudiado y tiene que representarlo con gestos. La maestra tiene la lista de los verbos que les ha mandado estudiar para orientarles sobre cuál pueden hacer en el caso de que al salir no se les ocurra ninguno. El resto de la clase tiene que adivinar de qué verbo se trata y construir una oración con la forma verbal en pasado. La maestra les pone un ejemplo:

La maestra (en adelante M.): “*Si el verbo es dormir, tendremos que hacer la oración ‘I slept’, si el verbo es leer tendremos que decir, por ejemplo, ‘He read a book’*”.

Los alumnos van saliendo de uno en uno a hacer la actividad.

Alumno₈₉ (en adelante A.): “*I ran*”.

M.: “*What you can ran?*”

A.₈₉: “*A marathon*”.

M.: “*Yes, very good*”.

La maestra se encuentra en la parte delantera del aula y trata de dar la clase en inglés todo el tiempo, pero se le escapan comentarios en español como, por ejemplo: “*¿Y el sujeto?*”, “*señala*”, “*¿qué hago yo si me voy?*”.

Todos los alumnos están motivados por salir y todos levantan la mano. Cabe destacar que algunos de los alumnos que ya han salido a representar un verbo ya no muestran ningún interés por la actividad y se ponen a hablar en voz baja con sus compañeros. Un par de alumnos no quieren salir cuando llega su turno y la maestra decide dejar el juego y cambiar de actividad.

A continuación la maestra les entrega una fotocopia y les hace preguntas orales sobre ésta (Reading skills practice: At the university sports club). Alguna de las preguntas que les hace las anota en la pizarra:

- “What time can you play volleyball?”
- “When can you play volleyball?”

Los alumnos se quejan de que esta fotocopia ya la tienen hecha y no prestan atención. Mientras la maestra continúa con la actividad y nombra a los alumnos que quiere que le respondan.

M.: “(Nombre del alumno) *When can you do volleyball?*”

A.87: “*Tuesdays*”

M.: “*¿Qué le ponemos delante? ¿At Tuesdays?, ¿In Tuesdays?, ¿On Tuesdays?*”

A.87: “*On Tuesdays*”

Seguidamente la maestra les comunica que van a pasar a hacer una lectura del libro. Ante esta noticia todos los alumnos se quejan porque parece que les había prometido ir a los ordenadores hace unos días y siempre lo pospone. La maestra decide seguir con la actividad que estaba proponiendo. Uno de los alumnos parece muy enfadado porque quiere ir a los ordenadores y saca el libro de su mochila más tarde que el resto de sus compañeros y con desagrado.

Antes de comenzar con la lectura la maestra les pide que hagan el tercer ejercicio que aparece en el libro en el que aparece un texto y tienen que localizar unas palabras en éste. Para ello les da un par de minutos y pasan a corregirlo en voz alta para todos. Tras

la corrección de esta primera actividad pasan a realizar la lectura del texto en voz alta y en gran grupo. La maestra va indicando qué alumno debe leer en cada momento. Cuando detecta que varios de ellos se han perdido porque no están siguiendo la lectura nombra a otro alumno para que continúe.

Tras la lectura pasan a observar las imágenes que aparecen en la página siguiente. La maestra les comenta que lo que aparece en la imagen B es el Tower Bridge, el lugar donde se produjo el atentado esta semana. Inmediatamente el volumen de la clase aumenta de forma notable. Todos los alumnos empiezan a hablar entre ellos sobre lo que saben o han oído. Ante el revuelo la maestra les pide silencio y sigue comentando las imágenes.

Seguidamente la docente plantea a los alumnos preguntas orales sobre las imágenes. Cabe destacar que cuando hablan en voz alta se oye mejor a los alumnos que a la maestra porque tiene la voz muy suave y utiliza un tono muy bajo.

Tras hacerles algunas preguntas sobre las fotos, pasan a escuchar el audio donde se habla de éstas. Algunos alumnos en este momento dejan de mirar el libro y la maestra se va acercando señalándoles con la mano sobre el libro por dónde van.

M.: *“Ahora vais, por grupos, a responder las ‘eight’ preguntas (refiriéndose a un ejercicio del libro de la página anterior). No las copiéis, solo hace falta la respuesta. La calificación es para todos los miembros del grupo. La misma para todos. The weather...digo...The time starts in 3, 2, 1”.*

Los alumnos empiezan a trabajar por los grupos en los que están sentados. El volumen de la clase comienza a aumentar hasta que se hace muy elevado y los alumnos tienen que gritar para comunicarse de una mesa a otra. Mientras los alumnos van trabajando la docente se va acercando a cada grupo. Cuando se acerca a una de las mesas se da cuenta de que una alumna mientras estaban escuchando el audio en lugar de estar atendiendo estaba pintando la mesa y le ordena que la limpие.

Cuando se acerca al grupo que está junto a la puerta, tras haber pasado por los otros dos, se da cuenta de que todavía no han empezado y les dice lo siguiente: *“Si no hacéis nada es un cero, vosotros mismos”.*

Mientras los alumnos siguen trabajando, una de las alumnas está continuamente con la silla apoyada en la ventana. La maestra, tras pedirle en varias ocasiones que se siente bien y ver la negativa de la niña, le pide que saque la agenda para decírselo a sus padres. Ante esto la alumna le responde que no. Al final la alumna no la saca y la maestra le dice que no se ponga más así y se va a atender a revisar el trabajo de otros alumnos.

Uno de los equipos logra terminar las preguntas en el tiempo de clase y empiezan a jugar y formar jaleo. La maestra les da una fotocopia para cuando terminan y les dice que si no la terminan es para hacerla de deberes en casa. La clase llega a su fin y los alumnos recogen.

12. Objetivos de la clase

La maestra no me ha comunicado cuáles eran sus objetivos para la sesión, sin embargo, tras haber observado la clase, se puede afirmar que eran:

- Repaso de los verbos en tiempo pasado.
- Revisión del vocabulario de la unidad a través de las actividades propuestas por el libro de texto.

13. Contenidos

La maestra no me comenta qué contenidos se van a trabajar o se han trabajado durante la sesión, pero tras haber asistido a la clase podemos afirmar que se han trabajado los siguientes:

- Verbos en tiempo pasado
- Vocabulario básico de la unidad
- Vocabulario sobre los deportes

Además de éstos, que se han trabajado por decisión de la maestra, se ha repasado un contenido que ha surgido de forma inesperada por el desarrollo de la clase, y es la preposición que se tiene que poner delante de los días de la semana.

14. Recursos

Durante esta sesión, se han utilizado principalmente los libros de texto y fotocopias. La referencia bibliográfica del libro de texto es:

Philips, S., y Shipton, P. (2015). *Great Explorers. Class book 5*. United Kingdom: Oxford.

También se ha escuchado un audio del libro por lo que se ha hecho uso del ordenador de la clase.

15. Gestión del aula

El cambio de una actividad a otra ha sido bastante lento lo que ha favorecido que los alumnos se dispersaran. Por otro lado, cuando la maestra proponía una actividad y los alumnos le rebatían porque en las sesiones anteriores no había dicho lo mismo ésta parecía desorientada.

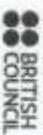
16. Interacciones generadas

Los alumnos interactúan con la maestra cuando ésta les plantea preguntas y le tienen que responder; y entre ellos cuando realizan la primera actividad de representar los verbos o cuando tienen que resolver tareas por grupos.

17. Estrategias de enseñanza observadas

La maestra ha introducido la clase con un juego para repasar los verbos que debían haber estudiado los alumnos en casa. A través de esta actividad también se ha favorecido el movimiento de los alumnos quienes se movían para hacer sus representaciones. Cuando en esta actividad se han dado dos casos de dos alumnos que no querían participar la maestra ha tomado la decisión de cambiar de actividad.

Durante la sesión se han realizado actividades en gran grupo como una lectura y la maestra ha ido guiando quién tenía que leer o por dónde se encontraban en cada momento en el texto.



LearnEnglish Teens
Reading skills practice: At the university sports club – exercises

Read the poster and then do the exercises to practice your reading skills.

Preparation

Which of these are sports? Circle them.

swimming pool	tennis	football	volleyball
sports café	athletics	university	swimming

SPORTS UNIVERSITY OF HOBURN

**Your university sports
team needs you!**

Make friends at the University of Hoburn Sports Club.

We have teams for everyone.

We need players for the:

- football team
- athletics team
- swimming team
- volleyball team
- rowing team

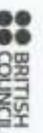
It's FREE to join!

We also have:

- yoga classes
- swimming pool
- sports café with TV



www.uoh.edu.uk-sports



LearnEnglish Teens

1. Check your understanding: true or false.
Click True or False for these sentences.

At the University of Hoburn you can play volleyball on _____.

True

False

True

▶ Read Meena's diary quickly. Which of these things are in the diary? 

bridge hospital balloons art gallery sandwiches big wheel road museum bus

Saturday 12th June

What a great day! I went to London with my friend, Alex, and his mum and dad. We went by train. We did a Bridges Charity Walk. We crossed eight bridges over the River Thames. I had ten sponsors and they paid me £2.00 for each bridge. Together, Alex and I collected more than £300. The money is for our local children's hospital.

We started the walk at Tower Bridge at ten o'clock in the morning. We had green T-shirts and we carried balloons. The weather was good.

At about half past eleven we were at the Millennium Bridge. It's really beautiful. There aren't any cars. I loved the view from the middle of the bridge. You can see St Paul's Cathedral at one end and the amazing Tate Modern at the other.

We finished the walk at Westminster Bridge at one o'clock. We were really tired and thirsty! We had lunch and a drink. Then we went on the London Eye. It's an enormous big wheel. We saw all of London from the top!

▶ Read again and listen.   Answer

Did Meena go on the walk with her family?

5 Did they wear green T-shirts?

Did they cross ten bridges?

6 Did they finish the walk at Tower Bridge?

Did she have ten sponsors?

7 Did they have a drink at lunch time?

Did they buy clothes with the money?

8 Did they go on the London Eye?

DVD



Watch us in London!

▶ Look at Meena's photos. Listen and say the letter. 

Lesson 9

6

▶ Listen and repeat. 

3 Make a new dialogue and practise.

Let's talk!

Did you go out at the weekend?

Yes, I did. I went to a music festival.

a museum

a water park

Did you have a good time?

It was great.

Did you buy anything?

It was boring.

Oh, that's really nice.

It was OK.

this T-shirt

this bag

Yes, look at this hat.

▶ Now prepare for your Portfolio.   57

What did Alex buy?



57

6 Lesson 8 Let's explore!

1 Read and listen.  1B

- 1 Where are Meena and Alex?
- 2 Where did the walk finish?

Meena

a



Me

I went on a sponsored walk in London last weekend with my friend, Alex. We collected £300 for children at our local hospital.

b



This is Tower Bridge. When it opens up, big boats can pass through.

c



This is the Millennium Bridge. There aren't any cars. It opened in the year 2000. You can see St Paul's Cathedral at the end of the bridge.

d



This is Westminster Bridge. It's near the Houses of Parliament. The Houses of Parliament are very old. They're beautiful!

6

What's the big river in London called?

Extension 2 Unit 6

1 Read and match.

1 I want to see it again. 2 And now I've got their autographs.
3 We were the winners. 4 I had a pizza and a drink.



I went to the shopping centre with my friend yesterday. I bought my mum a birthday present. My friend and I had lunch in a restaurant. 4

Rachel



I played football yesterday afternoon. My mum and dad watched the match. My team played a great game.

Tom



I went to the cinema with my brother yesterday. We saw a film about dinosaurs. The film was fantastic.

Ben



I went to a music festival yesterday with my sister. We listened to music and we danced too. I saw my favourite band.

Leila

2 Answer the questions.

1 Did Rachel go to the shopping centre with her mum? No, she didn't.

2 Did she go to a restaurant?

3 Did Tom's grandparents go to the football match?

4 Did Tom watch the match?

5 Did Ben like the film?

6 Did Ben's brother see the film too?

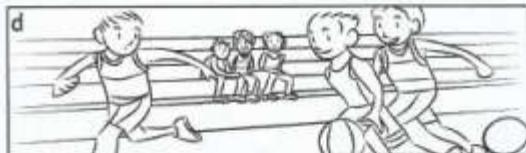
7 Did Leila and her sister go to a party?

8 Did they dance to the music?

3 Write the past tense.

Every day I ...	Yesterday I ...	Every day I ...	Yesterday I ...
like	liked	listen	
dance		play	
go		see	
have		watch	

1 Read and match.



What did you do at the weekend?

- I went to a museum with my brother on Saturday afternoon. It closed at half past five. Then we went to our favourite restaurant and had a pizza. **Rachel, 10, Oxford**
- I went to Brighton on the train with my mum and dad. We went to the amusement park. It's on the pier. We went on the rides and we had an ice cream. The weather was hot and sunny! We had a fantastic day. **Billy, 11, London**
- I went to the sports centre on Saturday afternoon and watched a basketball match. My brother is in a basketball team. He's very tall and he's good at sport. His team were the winners! **Kylie, 9, Brighton**
- I like animals and on Saturday we went to a safari park. We saw lions, giraffes and zebras. We were in our car and the animals were next to our car. It was scary! Elephants are my favourite animals, but we didn't see any elephants. **Joel, 10, Manchester**

2 Choose ✓ the correct answer.

1 Did the museum close at half past five?	Yes, it did.	<input checked="" type="radio"/>	No, it didn't.	<input type="radio"/>
2 Did Rachel have a pizza with her brother?	Yes, she did.	<input type="radio"/>	No, she didn't.	<input type="radio"/>
3 Was it wet in Brighton?	Yes, it was.	<input type="radio"/>	No, it wasn't.	<input type="radio"/>
4 Did Billy go to Brighton on the bus?	Yes, he did.	<input type="radio"/>	No, he didn't.	<input type="radio"/>
5 Was the basketball match in the afternoon?	Yes, it was.	<input type="radio"/>	No, it wasn't.	<input type="radio"/>
6 Did Kylie play basketball?	Yes, she did.	<input type="radio"/>	No, she didn't.	<input type="radio"/>
7 Were the animals in cages?	Yes, they were.	<input type="radio"/>	No, they weren't.	<input type="radio"/>

3 What did you do at the weekend? Write a web post.

FICHA DE OBSERVACIÓN 18

1. Colegio: Colegio B

2. Docente: Maestro 13

3. Curso: Sexto de Primaria

4. Edad de los alumnos: 11-12 años

5. Asignatura: Inglés

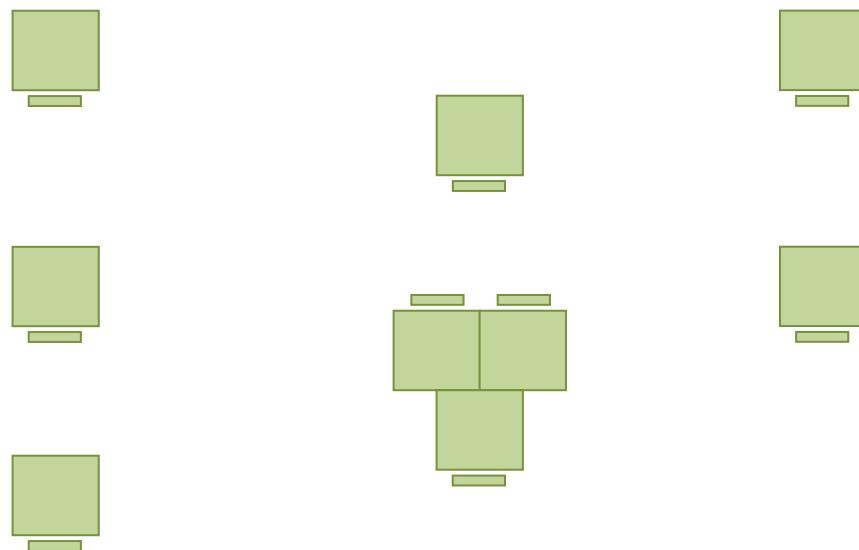
6. Fecha y horario: 7 de junio de 2017, 12:10 a 13:00h.

7. Número de alumnos: Nueve alumnos.

8. Descripción del espacio y del ambiente

No es la primera observación que realizo en este grupo. En una de ellas estuve con el tutor de la clase y me comentó que, a pesar de ser únicamente nueve alumnos, entre ellos apenas existen lazos de amistad más allá de los creados por la convivencia dentro del colegio. Fuera del centro escolar los alumnos apenas tienen contacto resultado de las relaciones sociales de la localidad.

La distribución habitual de los alumnos es en tres grupos de tres, sin embargo, hoy al entrar al aula estaban dispuestos de la siguiente manera:



9. Contexto en el que se ubica esta clase dentro del curso

La clase observada se desarrolla en los últimos días del curso escolar 2016-2017, fecha en la que el horario es de jornada continua y las sesiones tienen una duración de cincuenta minutos.

10. Cronograma del desarrollo de la clase

- 1) Actividad oral sobre las láminas de los mapas.
- 2) Escucha del audio del ejercicio 2 de la página 55 del libro.
- 3) Lectura en voz alta del texto del ejercicio 2 de la página 55 del libro.
- 4) Actividad 3 de la página 55 del libro.
- 5) Construcción de oraciones orales con las palabras del vocabulario.
- 6) Avanzar actividad en los ordenadores de la escritura de un texto sobre un campamento de verano.

11. Relato descriptivo de la observación realizada

Cuando los alumnos entran en el aula tardan unos minutos en prepararse para la clase porque acaban de subir del recreo. La clase comienza cuando la maestra les reparte dos fotocopias para que las hagan de deberes para casa.

Una vez todos los alumnos han guardado la fotocopia y han sacado los libros la maestra comienza la clase.

Maestra (en adelante M.): “*We’re going to talk about maps today*”

Justo cuando la maestra acaba de realizar su primera intervención llaman a la puerta algunos alumnos de quinto curso que vienen para enseñar a sus compañeros la maqueta de un barco que han hecho con madera en las horas de guardería. Tras unos minutos, cuando los alumnos de quinto abandonan la clase, la maestra continua con la clase.

M.: “(Nombre del alumno) *What’s that?*”

Alumno₉₀ (en adelante A.): “*A map*”

M.: “*Y ¿de qué?*”

A.₉₀: “*United Kingdom*”

M.: “*What countrys are?*”

A.90: “*England, Wales, Scotland and North Ireland*”

La maestra les enseña un mapa político de Reino Unido y les pregunta qué ven en él. Una de las alumnas₉₁ contesta que ella ve países y otra, alumna₇₂ responde “*las carreteras*”. A continuación la maestra les enseña una lámina con un mapa físico y les hace preguntas sobre el mismo.

Tras la actividad de los mapas, la maestra les pide que abran el libro por la página 55. Ésta les pone un audio y, seguidamente, leen el texto del libro que previamente han escuchado. Una de las palabras que aparece en el escrito es “*shape*” y una alumna₇₂ canta “*I'm in love with the shape of you*”, que es una canción actual de reggaetón. Todos la miran y bajando la mirada se queda en silencio. La maestra le dice “*no, canta, canta, ¿qué quiere decir 'shape'?*” Ninguno de los alumnos responde y ésta les pone como ejemplo “*cuadrado, triángulo...*”, hasta que una de las alumnas responde “*forma*”.

Tras este inciso, la maestra dirige la actividad número tres que propone el libro de texto. Entre todos la responden oralmente.

En la misma página del libro aparece un pequeño recuadro con unas palabras de vocabulario. La maestra les pide que alguno de ellos construya una oración con estas palabras: high, low, steep y flat, poniendo ejemplos en su propia localidad. Algunos alumnos tratan de construir con la ayuda de la maestra alguna oración de manera oral pero no se pueden registrar porque hablan todos a la vez.

Cuando alguno de los alumnos interviene y se presentan tres oraciones la maestra les indica que ya pueden ir a la sala de ordenadores a terminar la actividad que, según me comenta la maestra al finalizar la sesión, llevan preparando varios días. La maestra les ha pedido que elaboren un breve escrito en el que tienen que planificar un campamento de verano aprovechando que están trabajando los tiempos verbales en futuro. Mientras los alumnos se encuentran trabajando la maestra me comenta lo siguiente: “*El objetivo es que sean capaces de escribir un texto de unas diez líneas, contando lo que van a hacer en un campamento. Además tampoco es muy difícil porque están por parejas, excepto (nombre de la alumna) que prefiere ir sola*”.

La maestra va pasando por los ordenadores para resolver dudas e ir corrigiendo los textos. A los alumnos que ya lo han terminado y que ya lo tienen corregido les pide que comiencen a preparar la presentación de power point para exponer en una de las sesiones próximas delante de sus compañeros qué campamento han preparado y qué actividades han diseñado para hacer en él.

La clase llega a su fin.

12. Objetivos de la clase

Antes de comenzar la clase, tampoco al finalizarla, la maestra no me ha dicho nada en referencia a cuáles eran sus objetivos. Únicamente me ha comentado durante el desarrollo de la misma cuál era su objetivo con la actividad que les había propuesto sobre la elaboración de un pequeño texto. Su objetivo es:

-Escribir un texto de unas diez líneas contando lo que van a hacer en un campamento.

Además de esto se han trabajado otras cosas, en concreto:

-Aprendizaje y aplicación en la construcción de oraciones de vocabulario sobre la temática “los mapas”.

-Descripción e interpretación de imágenes (láminas de los mapas).

-Integrar los conocimientos previos en la elaboración de un texto: vocabulario, formas verbales...

13. Contenidos

La maestra no me ha concretado ni cuáles iban a ser, ni cuáles han sido los contenidos trabajados durante la sesión. Sin embargo, tras la observación de la misma podemos afirmar que sean trabajado lo siguiente:

•Vocabulario: los mapas.

•Los verbos en futuro.

14. Recursos

Los recursos utilizados han sido las láminas de los mapas, material didáctico que acompaña al libro de texto del profesor, sobre las que se han realizado preguntas

orales. El ordenador de la clase se ha utilizado para la escucha del audio de la actividad del libro de texto y los de la sala de ordenadores para la actividad que están realizando por parejas de redactar un breve texto sobre un campamento de verano. La referencia bibliográfica del libro de texto, sobre el que se han realizado los ejercicios de clase, es:

Philips, S., y Shipton, P. (2014). *Great Explorers. Class Book 6*. United Kingdom: Oxford.

15. Gestión del aula

La maestra pasa de una actividad a otra muy deprisa. En la primera parte de la sesión, en el aula, la maestra atiende a los alumnos en gran grupo y combina propuestas orales y escritas. En la segunda parte introduce una actividad comunicativa desde un ámbito atractivo para el alumnado como son las nuevas tecnologías. En el aula de ordenadores la maestra atiende a los alumnos en pequeños grupos.

16. Interacciones generadas

Las interacciones generadas durante la sesión han sido de dos tipos. En primer lugar, entre la maestra y los alumnos (en gran grupo y a nivel individual) con la realización de las actividades orales, siendo estas tanto en inglés como en castellano; y, en segundo lugar, entre los alumnos cuando estaban por parejas realizando la actividad en los ordenadores, pero cabe destacar que estas interacciones eran únicamente en castellano, también cuando la maestra se acercaba a corregirles o explicarles algo.

17. Estrategias de enseñanza observadas

La maestra ha utilizado recursos visuales, las láminas, para trabajar el vocabulario de la unidad y el audio del texto para que los alumnos se pudieran fijar en la pronunciación antes de tener que leerlo ellos. Se recurre al trabajo en pequeño y gran grupo y se favorece la aplicación de los conocimientos adquiridos a una tarea comunicativa para que los alumnos puedan ver la aplicabilidad de los contenidos que aprenden en la escuela.

Using contour lines on maps

1 Talk about the flashcards.

2 Read, listen and answer. 16 How many hills are there on the island?

Maps are flat. Contour lines tell us the shape of the land. This is useful if you're going for a walk or riding a bike. You can plan the best route.

Remember: sea level is 0m on a map. The number on the contour line tells you the number of metres above sea level.

West Hill East Hill

This is sea level.

This point is 10 metres higher than the sea.

This point is 20 metres higher than the sea.

This hill is 60 metres higher than the sea.

Route A

Route B

When the contour lines are close together, they tell you that there is a steep hill.

When the contour lines are far apart, they tell you the land is flatter.

3 Read again. Answer.

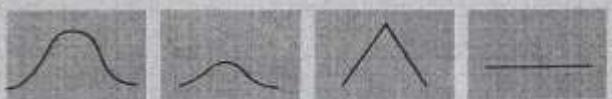
How high is West Hill?

How high is East Hill?

Which is the longer route – route A or B?

Which route is easier for a walk? Why?

Which route is more difficult for a walk? Why?



high

low

steep

flat



close together

far apart



Explore the Internet with your teacher.
What's the highest mountain in Europe?

Which hill is 50 metres high?



FICHA DE OBSERVACIÓN 19

1. Colegio: Colegio A

2. Docente: Maestro 14

3. Curso: Quinto de Primaria

4. Edad de los alumnos: 10-11 años

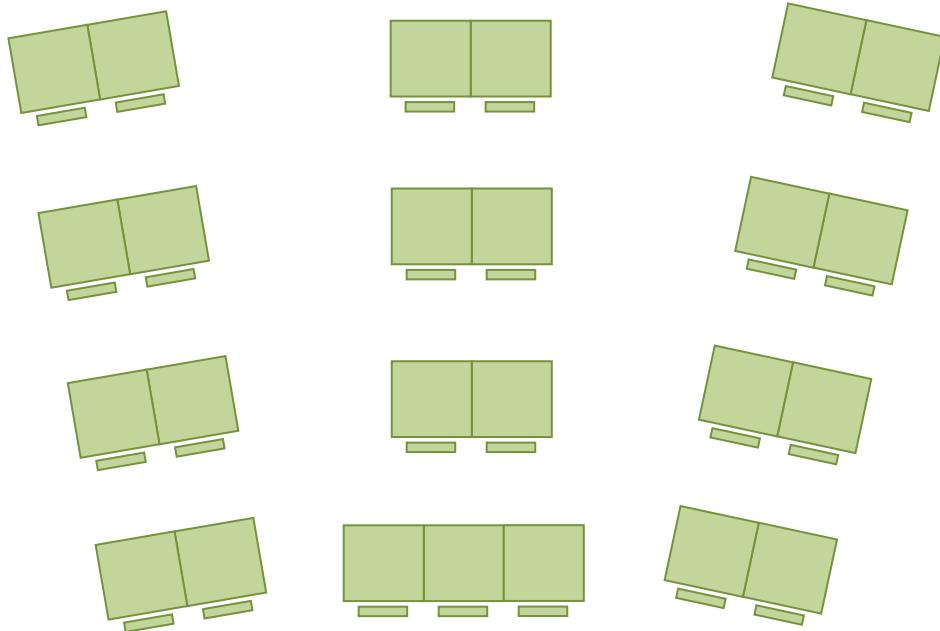
5. Asignatura: Francés

6. Fecha y horario: 14 de junio de 2017, 11:00 a 11:40h.

7. Número de alumnos: Veinticuatro alumnos.

8. Descripción del espacio y del ambiente

La sala de clases es bastante amplia de manera que el espacio que hay entre los pupitres permite que la estancia en el aula y los desplazamientos por ésta resulten cómodos. Los alumnos están dispuestos por parejas (y un trío), y la distribución de los pupitres sigue una forma de espiga.



En la hora de francés, los alumnos de ambas vías, 5ºA y 5ºB, están mezclados en la misma clase. Los alumnos están muy acostumbrados a convivir y trabajar con los compañeros de la otra clase porque son muchas las actividades que realizan de

manera conjunta.

Por mi estancia en el centro sé que no se dan grandes conflictos en este curso y que, entre su alumnado, destaca una alumna por presentar altas capacidades intelectuales, un alumno por tener un nivel curricular de segundo de primaria (por falta de interés y trabajo, no de capacidad), y un alumno con un trastorno cuyo nombre se desconoce.

9. Contexto en el que se ubica esta clase dentro del curso

La clase se desarrolla a mediados del mes de junio, pocos días antes de empezar las vacaciones de verano. Los alumnos están terminando el tercer trimestre del curso.

10. Cronograma del desarrollo de la clase

1) Exposición oral por pequeños grupos (parejas o tríos) de la descripción física de un monstruo creado por ellos mismos.

11. Relato descriptivo de la observación realizada

La sesión comienza unos cinco o seis minutos tarde porque la maestra llega con retraso al aula. Ésta se encontraba en el pasillo hablando con el maestro de Pedagogía Terapéutica y con el tutor de cuarto de curso.

Cuando entra, tras saludar a los alumnos en español, quienes ya están sentados en sus pupitres esperando y hablando en voz baja, ésta apunta en la pizarra lo siguiente:

Parties du corps	les yeux	←
	la bouche	
	l'oreille	
	le nez...	
Il/Elle a	deux +	
	trois	
Il/Elle porte	un...	
	une...	
	des...	

La maestra recuerda en español estas estructuras... Cuando acaba la explicación unos

alumnos de sexto curso interrumpen para recoger el periódico pero tras este inciso la clase se vuelve a retomar.

Los alumnos han diseñado, por parejas o tríos, unos monstruos y la maestra los va llamando para que salgan a describirlos oralmente para toda la clase. La maestra me comenta que los alumnos deben hablar sobre la descripción física y la ropa del monstruo, que es el vocabulario que han estado trabajando previamente.

Durante las exposiciones de los alumnos se observa que existen grandes diferencias en la expresión oral de unos y otros, tanto en la riqueza de léxico y estructuras que utilizan, como en la fluidez verbal y puesta en escena. Algunos de ellos se atascan, repiten la misma idea varias veces, solo miran el suelo o el papel; mientras que otros, aunque son los menos, tienen bastante soltura y se dirigen al público cuando hablan.

Al escuchar las exposiciones, observamos que se producen algunas confusiones con el inglés, idioma que llevan aprendiendo desde los tres años, mientras que el francés es, en el colegio, el primer año que se trabaja. Uno de los ejemplos que se ha repetido en varias exposiciones es: “*Il a two*”.

Dentro del mismo idioma, el francés, los alumnos también cometen algunos errores que la maestra corrige la mayor parte de las veces aportando explicaciones en español. Por ejemplo, confunden los pronombres “Il” y “Elle” y la maestra les repite en diferentes ocasiones lo siguiente: “‘*Il*’ es *él*, y ‘*elle*’ es *ella*”.

La maestra se acerca a los alumnos que exponen en cada momento, y cuando no saben cómo continuar, les pregunta qué quieren decir y ella les dice la oración, o les orienta sobre cosas que pueden decir, por ejemplo, a uno de los alumnos⁹² le dice: “*Venga (nombre del alumno) di: tiene dos pies*”. Cuando se producen errores de pronunciación muy claros sobre palabras que ya han trabajado, por ejemplo, en palabras del vocabulario de la unidad, los corrige y los alumnos lo repiten con la pronunciación correcta.

Mientras los grupos van exponiendo, los que todavía no han salido se preparan la

exposición consultando el cuaderno de clase con el vocabulario y las estructuras que necesitan y los que ya han salido, al pasar varias exposiciones, ya no prestan mucha atención y se despistan hablando con el compañero de al lado. El volumen de la clase es bastante alto y la maestra tiene que mandar callar en varias ocasiones.

Maestra (en adelante M.): “*Miramos todos a ver si lo están diciendo bien o no*”.

Uno de los grupos, entre cuyos miembros se encuentra una alumna con altas capacidades intelectuales, alumna₁, se atreve con otras estructuras distintas a las propuestas por la maestra incorporando incluso estas oraciones negativas:

- “*Il adore le tennis*”
- “*Il n'aime pas la musique*”
- “*Il s'appelle Lunatic*”

La alumna que presenta estas características, durante la realización de la exposición, es quien guía a su compañera diciéndole lo que quiere que diga. Le señala en la pizarra lo que tiene que ir diciendo, o se lo chiva en voz baja.

A medida que avanza la clase y van pasando las exposiciones, la atención de los alumnos que ya han salido disminuye notablemente, lo cual repercute en un aumento considerable del volumen cuando hablan.

Con uno de los grupos se produce el siguiente diálogo:

Alumno₉₃ (en adelante A.): “*Il a...*”

M.: “*¿Es un chico eso?*”

A.₉₃: “*No*”

M.: “*Que puede ser que lleve falda, pero...*”

La maestra apoya las correcciones que les hace con gestos, por ejemplo, cuando dice “deux” pone dos dedos, o cuando dice una parte del cuerpo la señala sobre sí misma, por ejemplo, si dice “jambe” se toca la pierna.

Es muy notorio como a uno de los grupos, una pareja de alumnos donde uno de los miembros presenta grandes dificultades de aprendizaje (sale al aula de PT casi en la totalidad de las horas de lengua, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales),

les presta ayuda antes de que éstos empiecen a hablar.

M.: “*Venga, Il a...*”.

Se acerca a ellos, y les va diciendo lo que tienen que decir, en función del dibujo que han hecho. El alumno que presenta dificultades como tiene asumido el rol de “gracioso de la clase”, que además le encanta, cuando la maestra les va diciendo lo que tienen que decir trata de imitar a pronunciación llevándoselo a la parodia para que sus compañeros se rían. Cuando consigue hacerlo se le nota una gran cara de satisfacción.

El segundo grupo, y último que realiza la exposición en esta sesión, que incorpora una estructura negativa en su discurso construye esta oración: “*Elle ne porte pas des chaussures*”.

Al finalizar la sesión la maestra se acerca a mí con el libro de texto que han trabajado a lo largo del curso y me explica que ésta es una actividad que se propone en el libro para trabajar el vocabulario de la unidad seis.

12. Objetivos de la clase

Al finalizar la sesión, la maestra me explica que el objetivo de la clase era:

-Hacer una descripción oral del físico de los monstruos que ellos mismos han creado.

Además de los objetivos expuestos por la maestra se observa que también se produce:

-Adquisición de competencias y práctica en la expresión oral.

13. Contenidos

Al finalizar la sesión, la maestra me comenta que lo que se va pretendía trabajar en la sesión era:

- Partes del cuerpo y las prendas de vestir.
- Verbo *avoir* y *porter*.

Además de éstos, se detectan otros, como todos los relacionados con la expresión oral

y contenidos de carácter actitudinal en cuanto al respeto a los compañeros. También conceptuales cabe destacar la diferencia entre los pronombres “Il” y “Elle”.

14. Recursos

El único recurso utilizado durante la sesión ha sido la pizarra donde la maestra ha anotado al comienzo de la clase posibles estructuras y palabras de vocabulario que los alumnos podían utilizar en sus intervenciones. El discurso oral de cada alumno se ha apoyado en el dibujo del monstruo que habían diseñado por grupos.

15. Gestión del aula

La sesión se ha desarrollado a través de una única actividad donde los alumnos que todavía no habían expuesto en la sesión anterior, debían explicar al resto de sus compañeros, en francés, cómo es o qué tiene su monstruo. Todos los alumnos han ocupado sus pupitres, salvo los que exponían que tenían que salir a la parte delantera de la clase.

16. Interacciones generadas

Las interacciones que se producen durante la sesión se dan en una única línea maestro-alumno y alumno-maestro, ya que no se plantean situaciones en las que los alumnos tengan que interactuar entre ellos.

17. Estrategias de enseñanza observadas

A lo largo de toda la sesión se utiliza la misma dinámica metodológica según la cual los alumnos van saliendo por grupos a realizar una breve exposición oral en la que describen el dibujo de un monstruo que ellos mismos han creado.

Como apoyo, antes de comenzar la maestra anota en la pizarra algunas estructuras y palabras de vocabulario que los alumnos pueden utilizar en sus construcciones. Durante las exposiciones la maestra ayuda a aquellos alumnos que no saben qué decir y les aporta ideas para que hablen. Cuando les da las explicaciones en francés se sirve de gestos para referirse a determinados conceptos en lugar de traducir al español.

Anexo 3. Respuestas a los cuestionarios abiertos

RESPUESTAS CUESTIONARIO: Maestros 5 y 6

En primer lugar quiero agradecerte tu colaboración, tus aportaciones son muy importantes para mi estudio. Quiero poner en tu conocimiento que el anonimato está garantizado y que en ningún caso se conocerá tu nombre o el del colegio.

Como ya sabes, mi Trabajo Fin de Grado trata sobre la didáctica de los contenidos lingüísticos formales, y me interesa conocer cómo se están trabajando esos contenidos en Primaria, por eso, a continuación, te voy a plantear una serie de cuestiones sobre este tema. Puedes contestar debajo de cada pregunta, al final indicando el número de cada cuestión, o en una hoja aparte, como prefieras. Gracias por tu colaboración.

1. ¿Qué importancia tienen los contenidos gramaticales para ti? ¿Qué importancia crees que tienen para la formación de los alumnos?

Creo que tienen una gran importancia pues dichos contenidos son importantes ya que marcan el discurso tanto oral como escrito de los alumnos y son los que les ayudan a estructurarlo de una manera correcta.

Considero también de gran importancia la formación pues creo que es la base en la que se sustentan el resto de las áreas.

2. En los programas de formación del profesorado ¿se ofertan cursos sobre este tema? ¿Has realizado alguno? ¿Podría decirse que es un tema que preocupa o interesa en estos momentos?

Se han realizado programas de formación pero no concretamente sobre este tema. Actualmente hay temas que son de mayor interés como el bilingüismo o las nuevas tecnologías y metodologías.

Es un tema que preocupa en el día a día del aula pero como se ha dicho hay temas con menos formación del profesorado por lo que se necesita un apoyo formativo.

3. En el currículum de lengua castellana se encuentran dentro del bloque “conocimiento de la lengua” y a veces utilizamos el término “gramática”. ¿Qué piensas del tratamiento que se le da a este tema en el currículo actual?

Pienso que dentro del currículo se ha dado un gran peso a esta parte del área de lengua y que muchas veces se ve relacionada con la ortografía.

4. Y en los libros de texto, ¿qué te parece la forma de trabajar los contenidos formales?

En los libros de texto se sigue trabajando de una manera poco innovadora, quizás sería introducir más la metodología manipulativa.

Recibe mayor importancia la terminología que el propio contenido, lo que es dificultoso para las primeras etapas de primeria (palabras homófonas, palabras derivada, pronombres personales...) es cierto que lo deben conocer como tal, pero una explicación más adaptada al nivel.

5. ¿Cómo enseñas tú los contenidos formales? ¿Qué estrategias y recursos utilizas?

Primero presentación a base de ejemplos sencillos y relacionados con el día a día, que vean la realidad y la manera en que lo emplean, posteriormente se pasa a explicar la teoría de manera más profunda apoyada también por ejemplos.

Canciones, textos, lecturas, videos...apoyados por la plataforma digital.

6. Por tu experiencia, ¿me darías algún consejo, algo que pienses que es importante tener en cuenta en la enseñanza de este tipo de contenidos?

Recordar aquello que ya saben e integrarlo en el día a día, cuanto más cercano lo ven más fácil lo consiguen entender.

7. ¿Cómo evalúas estos contenidos?

De acuerdo a los criterios de evaluación establecidos en el currículum, de manera diaria, observando la evaluación oral y continua.

8. A continuación te voy a mostrar dos actividades para trabajar contenidos formales (Actividad 1: *opción A*; Actividad 2: *opción B*). Por favor, míralas unos minutos y dime qué opinas de cada una de ellas. (Ver Anexo)

Pienso que la Actividad 1 es más intuitiva para el alumnos pues acerca el contenido gramatical a través del descubrimiento, permitiendo al niño crear sus propias conclusiones y llegar él sólo al contenido. Despues de esto se presenta la teoría y se hace una actividad de refuerzo del contenido.

La Actividad 2 tiene una metodología más tradicional basada en la clase magistral, primero presentas la teoría y posteriormente realizas ejercicios de manera más mecánica sin su propio descubrimiento.

9. ¿Las actividades que sueles hacer se parecen a alguna de estas actividades? En caso afirmativo ¿a cuál y en qué se parecen?; en caso negativo ¿cómo son tus actividades?

Como he dicho anteriormente la manera de trabajo en mi aula es más parecida a la Actividad 1, por medio del descubrimiento y el pensamiento crítico presentamos la teoría. No obstante alguna vez también he empleado la manera de trabajo propuesta en la Actividad 2.

10. ¿Piensas que tus alumnos hablan sobre gramática o contenidos formales en clase? En caso afirmativo, ¿en situaciones programadas o imprevistas?, ¿piensas que les interesa este tema, que tienen curiosidad?

Sí que hablar sobre gramática aunque no son conscientes de ello (situaciones imprevistas, tiempos verbales, pronombres personales...)

Si se presenta de manera atractiva si que puede atraerles ya que se dan cuenta del gran uso que le pueden dar.

Se preocupan más por las reglas ortográficas que por las gramaticales.

11. ¿Qué aprenden los alumnos en el aula sobre este tema? ¿Aprenden definiciones de conceptos? ¿Aprenden a utilizar los conceptos en situaciones comunicativas?

Aprenden más a utilizar los conceptos en una situación comunicativa, sea oral o escrita que la propia definición del mismo que muchas veces se las aprenden mediante la memorización y no a través de la comprensión, por eso valoramos más una definición creada por ellos que una definición basada en la repetición (copiar lo mismo del libro) sin comprensión.

12. Por último, ¿consideras que los contenidos formales que se trabajan en la escuela responden a las necesidades que tienen los alumnos para desenvolverse fuera del entorno escolar?

Sí, la gramática como se ha dicho anteriormente es fundamental tanto para el resto de las áreas como para el día a día fuera del aula, ya que es la que crea una situación comunicativa correcta.

Una buena formación de la gramática mejora la comprensión de los demás sobre lo que queremos expresar.

RESPUESTAS CUESTIONARIO: Maestro 15

En primer lugar quiero agradecerte tu colaboración, tus aportaciones son muy importantes para mi estudio. Quiero poner en tu conocimiento que el anonimato está garantizado y que en ningún caso se conocerá tu nombre o el del colegio.

Como ya sabes, mi Trabajo Fin de Grado trata sobre la didáctica de los contenidos lingüísticos formales, y me interesa conocer cómo se están trabajando esos contenidos en Primaria, por eso, a continuación, te voy a plantear una serie de cuestiones sobre este tema. Puedes contestar debajo de cada pregunta, al final indicando el número de cada cuestión, o en una hoja aparte, como prefieras. Gracias por tu colaboración.

1. ¿Qué importancia tienen los contenidos gramaticales para ti? ¿Qué importancia crees que tienen para la formación de los alumnos?

Si la Gramática articula y regula el Lenguaje, y el Lenguaje entendemos que tiene una relación estrecha con el Pensamiento, los contenidos de esta área son fundamentales o básicos tanto desde la perspectiva docente como discente.

2. En los programas de formación del profesorado ¿se ofertan cursos sobre este tema? ¿Has realizado alguno? ¿Podría decirse que es un tema que preocupa o interesa en estos momentos?

Pues es cierto que son escasos los cursos de formación o especialización sobre Gramática para maestros y la mayoría funcionamos con nuestra experiencia y con los aprendizajes básicos de la carrera, pero desde luego que sería muy interesante esta formación, especialmente si se tratara de una didáctica.

3. En el currículum de lengua castellana se encuentran dentro del bloque “conocimiento de la lengua” y a veces utilizamos el término “gramática”. ¿Qué piensas del tratamiento que se le da a este tema en el currículo actual?

Creo personalmente que los contenidos gramaticales curriculares que constituyen casi un metalenguaje, son demasiado abstractos para los primeros niveles de Educación Primaria (por ejemplo el trabajo de las palabras invariables desde tercer curso). Pienso

que debieran abordarse desde un punto de vista funcional y tratando de denominarlos de una manera más significativa para estos alumnos (por ejemplo, nombre, en lugar de sustantivo).

4. Y en los libros de texto, ¿qué te parece la forma de trabajar los contenidos formales?

(preguntas 2 y 3)

5. ¿Cómo enseñas tú los contenidos formales? ¿Qué estrategias y recursos utilizas?

En la línea de lo expuesto, desde su uso funcional y tratando de llegar a ellos de una manera más significativa. Mejor desde sus propias producciones “saben usar el lenguaje, conocen la gramática, solamente no saben categorizarla o conceptualizarla”.

6. Por tu experiencia, ¿me darías algún consejo, algo que pienses que es importante tener en cuenta en la enseñanza de este tipo de contenidos?

Pienso que se debe partir de la forma natural de adquisición del lenguaje en el niño o la niña. Partir de los nombres y las acciones (holofrases) para ir enriqueciéndolos o ampliándolos con el resto de complementos a medida que les resulten comprensibles y significativos.

7. ¿Cómo evalúas estos contenidos?

De la misma forma. Desde mi trabajo de PT, me preocupa sobre todo la funcionalidad de esos aprendizajes.

8. A continuación te voy a mostrar dos actividades para trabajar contenidos formales (Actividad 1: *opción A*; Actividad 2: *opción B*). Por favor, míralas unos minutos y dime qué opinas de cada una de ellas. (Ver Anexo)

La opción A es más analítica, mientras que la B es más sintética. El abordaje de este tema (los modos verbales: el imperativo), bastante abstracto para los niños por otra parte, podría contener actividades en las dos opciones.

Aquí cabría plantearse si este contenido se podría presentar a partir de sexto de Ed. Primaria, en lugar de en 3º/4º, según la editorial, como se viene presentando.

9. ¿Las actividades que sueles hacer se parecen a alguna de estas actividades? En caso afirmativo ¿a cuál y en qué se parecen?; en caso negativo ¿cómo son tus actividades?

Sí se parecen, ambas, pero tengo la sensación de que a la edad que se inician estos contenidos gramaticales, los niños realizan las actividades de una forma mecánica, atendiendo sólo a la idea de orden, y desde luego les resulta muy difícil entender el modo subjuntivo.

10. ¿Piensas que tus alumnos hablan sobre gramática o contenidos formales en clase? En caso afirmativo, ¿en situaciones programadas o imprevistas?, ¿piensas que les interesa este tema, que tienen curiosidad?

Creo que, en general, no. Francamente, creo que no les resulta nada atractivo.

11. ¿Qué aprenden los alumnos en el aula sobre este tema? ¿Aprenden definiciones de conceptos? ¿Aprenden a utilizar los conceptos en situaciones comunicativas?

Sería deseable la segunda pregunta, pero creo que son más los que se quedan en la primera.

12. Por último, ¿consideras que los contenidos formales que se trabajan en la escuela responden a las necesidades que tienen los alumnos para desenvolverse fuera del entorno escolar?

Quiero pensar que cada vez más, pero esos aprendizajes, más que para desenvolverse fuera del entorno escolar, responden a las necesidades que se les plantean en los aprendizajes posteriores dentro del propio entorno académico.

Anexo 4. Transcripción del grupo de discusión

•CONTEXTO

El grupo de discusión se realizó después de efectuar las observaciones de clases. Para su preparación se contactó con cinco maestros del colegio B que estaban trabajando en diferentes niveles y áreas (lengua castellana y literatura, francés e inglés); sin embargo, por limitaciones laborales, participaron tres (dos maestros y una maestra). Se llevó a cabo el día 23 de mayo de 2017 desde las 12:30 h. hasta las 12:52h, una vez finalizadas las clases de la mañana. Su desarrollo se produjo en el aula de 3º de Primaria ya que la maestra que participaba era la tutora de este grupo, además era el aula en la que la investigadora realizaba en ese momento sus prácticas.

Todos los participantes se sentaron juntos ocupando uno de los grupos de pupitres de los alumnos. Los informantes eran maestros de los tres primeros cursos de Educación Primaria, los tres eran maestros de lengua castellana y literatura y la maestra además era especialista de inglés.

Durante el desarrollo del grupo de discusión los maestros parecían cómodos y tranquilos, no estaban pendientes de tener que realizar otras tareas porque ya se había acordado un horario que les permitiese dedicar tiempo al grupo de discusión. Las aportaciones de los participantes se registraron en una grabación de audio con el ordenador. La investigadora adoptó el papel de moderadora durante el desarrollo del grupo de discusión. Se preparó un guion orientativo con preguntas de interés para el tema objeto de estudio. La finalidad era conocer el pensamiento y las creencias del profesorado en relación con la enseñanza de la gramática. A medida que se formulaban las preguntas, parecía que los maestros reflexionaban sobre cuestiones que hacía tiempo no se planteaban, parecía también que era la primera vez que dialogaban juntos sobre los temas propuestos.

•TRANSCRIPCIÓN

Moderadora: En primer lugar quiero agradeceros vuestra colaboración porque vuestras aportaciones son muy importantes para mi estudio. Estoy trabajando en el TFG, el

Trabajo de Fin de Grado y voy a trabajar en la investigación de la didáctica de la gramática, los contenidos formales lingüísticos.

Entonces, como ya os comenté cuando os lo propuse, el anonimato está garantizado y que no se va a conocer vuestro nombre ni el del cole, ni a qué curso... en qué curso estáis ni nada. (*Lo dice muy deprisa porque estaba muy nerviosa, y casi no podía hablar sin mirar el guión*).

Maestro 7: Vale.

Moderadora: Entonces, bueno como ya os he dicho mi Trabajo de Fin de Grado trata sobre la didáctica de los contenidos lingüísticos formales y me interesa saber cómo se están trabajando en Primaria. Entonces, en el currículum de la lengua castellana se encuentran dentro del bloque de “conocimiento de la lengua” y a veces utilizamos el término “gramática”.

Maestro 8: Sí.

Maestro 7: Ajá. (*Asiente con la cabeza*)

Moderadora: Entonces, ¿qué os ha parecido que decida trabajar sobre este tema?

Maestro 7: A mí me parece muy interesante, porque muchas veces está muy descontextualizado, o sea, damos gramática porque sí, o sea tenemos que seguir, en nuestro caso, el programa, el libro, y de repente te sale el vocabulario, la gramática... (*hace movimientos con las manos a ambos lados*) o sea, en bloques muy separados.

Maestro 8: (*Asiente con la cabeza y con sonidos de aprobación todo lo que dice el maestro 1*)

Maestro 7: Y yo creo que...que es muy interesante que...que que... si después de la investigación se pueda enfocar desde otra...punto de vista.

Maestro 8: Sí, además suele ser de las cosas que más les cuestan a los críos...coger.

Maestro 10: Sí.

Maestro 8: Porque el vocabulario y otras cosas al fin y al cabo lo van usando, pero la gramática...les suele costar bastante.

Maestro 7: Es muy teórico más que práctico. O sea los conceptos aislados es lo que les cuesta...

Maestro 8: Si lo que te tienes que aprender cómo es y ya pues...les cuesta. A muchos les cuesta.

Maestro 10: Yo también pienso lo mismo ehh (*asiente con la cabeza*).

Moderadora: Vale. Entonces, ¿qué importancia tienen estos contenidos para vosotros?

Maestro 7: Hombre son muy importantes.

Maestro 8: Sí.

Maestro 7: La gramática es fundamental para saber usar la lengua. Y...pero...mmm...a nivel de didáctica sería mejor integrarlo con el resto cosas.

Maestro 8: Sí.

Maestro 10: No por separado, separada no.

Maestro 8: Sí, de otra manera. Habría que plantearse hacérselo hacerlo de otra manera.

Maestro 7: Porque muchas veces les pasa eso, o sea, sí lo entienden, se aprenden las definiciones o...o lo que sea.

Maestro 10: Y lo aplican.

Maestro 7: Pero luego no lo usan.

Maestro 8: Exactamente.

Maestro 10: Pero si no lo exigen no lo saben aplicar.

Maestro 7: Claro, o sea se lo aprenden porque toca aprendérselo pero luego no lo aplican.

Maestro 8: Hmm.

Moderadora: Entonces, ¿qué importancia creéis que tienen para la formación de los alumnos?

Maestro 8: Muchísima.

Maestro 10: Hombre yo pienso que es muy importante.

Maestro 8: Sí.

Maestro 10: En los primeros cursos a lo mejor no tanto.

Maestro 7: Es básico.

Maestro 8: Claro.

Maestro 10: Pero conforme vas subiendo es fundamental.

Maestro 7: Hmm.

Maestro 8: Hmm.

Moderadora: En los programas de formación del profesorado ¿se ofertan cursos sobre este tema?, ¿habéis realizado alguno?, ¿podría decirse que es un tema que preocupa o interesa en estos momentos?

Maestro 8: No.

Maestro 7: No.

Maestro 10: No, para nada.

Maestro 7: Ahora tecnologías, trabajo cooperativo y demás pero gramática tal cual nunca.

Maestro 10: Nunca.

Maestro 8: Como normal no, ni nunca, yo por lo menos no he hecho nunca ningún...

Maestro 10: No (*niega con la cabeza*).

Maestro 7: Y yo como especialista de inglés que también estoy ehh...

Maestro 10: Con la gramática.

Maestro 7: Con la gramática de otra lengua tampoco tenemos...

Maestro 10: Tampoco.

Maestro 7: ...ni mucha formación con respecto a la didáctica de la gramática, por no decir nada, ni nos ofertan cursos.

Maestro 10: No.

Moderadora: Vale, entonces si consideráis, me habéis dicho antes, que es tan importante y que no recibís formación... (*Cara de desconcierto*, haciendo hincapié en “tan importante”).

Maestro 10: Es lo que nos pasa muy a menudo.

Maestro 8: Sí, sí, claro, pues porque claro como desde arriba se pide que te formes en...

Maestro 10: Otra serie de cosas.

Maestro 8: Otras prioridades, claro.

Maestro 7: Innovación, lo que aparece nuevo, pues es lo que he dicho, las tecnologías, pizarras digitales y demás, entonces esto como que se obvia un poco porque ya debería estar...

Maestro 8: Claro como ya ha sido lo de siempre y se supone que ya se sabe y todo pues...

Maestro 10: Sí, sí.

Maestro 8: Se queda en un plano como más... apartado.

Moderadora: Vale. ¿Qué pensáis del tratamiento que se le da a este tema en el currículo actual?

Maestro 7: Pues...yo bien.

Maestro 8: Bien, hombre tiene su propio apartado.

Maestro 10: Sí.

Maestro 7: Todo el bloque para él, sí.

Maestro 10: Y todos los cursos tienen su apartado... y todos los...o sea, se va dosificando cada curso y se va haciendo.

Maestro 8: Sí, sí, exactamente.

Maestro 7: Sí que se le da importancia.

Maestro 10: Se le da importancia.

Maestro 8: Sííí.

Maestro 10: En los centros se trabaja.

Maestro 7: Y en el currículo está con su bloque propio.

Maestro 8: Sí.

Maestro 10: Hmmm.

Maestro 8: Sí, sí.

Moderadora: Vale. Algo que dice el currículo (*leyendo del currículo*) en la...en el apartado de orientaciones metodológicas es que: “la lengua ha de ser el instrumento para expresarse, hablar, comunicar, escuchar, relacionar, comprender, redactar, aprender, etcétera; que son, en síntesis, los objetivos de la enseñanza y aprendizaje de la lengua. A lo largo de toda la Educación Primaria la comunicación oral y escrita ha de abordarse de forma interrelacionada. Aunque en determinados momentos prima una sobre otra, no ha de haber una división temporal.” ¿Creéis que en la escuela...se responde a esto?

Maestro 7: No, hombre es lo que hemos dicho antes, ¿no? Que se...que lo separamos bastante.

Maestro 8: Sí.

Maestro 10: Se separa.

Maestro 7: O sea, que tal y como están los programas eh...nos obliga... (*Pone el acento en “nos obliga”*)

Maestro 10: A separarlo.

Maestro 7: A separarlo.

Maestro 8: Hmmm.

Maestro 7: Y hacerlo de manera muy aislada. Hombre sí que es verdad que nuestro vehículo de comunicación es la lengua, obviamente, y la tienes que usar...

Maestro 8: En todas las áreas, sí.

Maestro 7: Y pides a los niños que si se comuniquen y se expresen bien, y utilicen la gramática correctamente, pero no se dan cuenta, y luego no está...más...está descontextualizado. (*Hace hincapié en el “pero”*)

Maestro 8: Sí, y por mucho que a lo mejor lo des y lo des, y lo vuelves a dar, ves que luego siguen teniendo los mismos fallos...

Maestro 7: Sí, y luego...

Maestro 10: Los mismos. (*Hace un gesto de afirmación con la cabeza mientras habla*)

Maestro 8: ... porque no lo interiorizan.

Maestro 10: No.

Maestro 7: Sí, y... o sea... muchas veces se repite lo mismo a lo largo de todos los cursos...

Maestro 8: Sí.

Maestro 7: ...y ves que van avanzando y no...y no está aprendido.

Maestro 8: No.

Moderadora: Vale. Algo que también se recoge en este apartado es que: “el peso dado a los cuatro componentes (escuchar, hablar, leer y escribir) debe ser igual”.

Maestro 8: Hmm.

Maestro 7: Sí.

Maestro 8: Sí.

Moderadora: ¿Qué opináis al respecto?, ¿se está haciendo?

Maestro 8: Hombre...

Moderadora: ¿Se les está dando la misma importancia?

Maestro 8: Ahora sí que...ahora sí que hay bastante...antiguamente...bueno antiguamente...hace unos años, que tampoco llevo tanto... (*Sonriendo*)

Maestro 7: (*Risas*)

Maestro 10: No se le daba tanta importancia.

Maestro 8: No se le daba tanta importancia. Parecía que era escribir y leer, escribir y leer.

Maestro 10: Y vale.

Maestro 8: Y hoy en día sí que tanto los programas como...hay cada vez más escuchas...

Maestro 10: Escuchar, lenguaje oral, sí.

Maestro 8: ...más actividades y más instrumentos que...que elaboras que tengan que escuchar.

Maestro 7: Yo en...desde mi punto de vista me parece fundamental.

Maestro 8: Hmm.

Maestro 7: Saber escuchar y saber hablar, es más, creo que sobre todo en los niveles más...más inferiores es más importante...

Maestro 10: Escuchar.

Maestro 7:...escuchar y hablar y....que, que...escribir...

Maestro 8: Sí, perfectamente o...

Maestro 7: Eso ya poco a poco...

Maestro 10: Ya lo van adquiriendo.

Maestro 7: Sí. O sea, que se va trabajando pero yo creo que es más importante cuanto más pequeños sean que sepan hablar y escuchar de manera correcta para luego poder profundizar.

Maestro 8: Hmm.

Moderadora: Y en los libros de texto, ¿qué os parece la forma de trabajar los contenidos formales?

Maestro 10: Bueno...

Maestro 8: Tendría que estar eso más...

Maestro 10: (*Risas*)

Maestro 7: Sí.

Maestro 8: Claro, también es complicado, porque tampoco puedes dar todo de golpe. Entonces claro, lo van...

Maestro 10: También lo van...

Maestro 7: Luego también...

Maestro 10: ...cortando.

Maestro 7: Sí. Está muy separado...

Maestros 8 y 10: Sí.

Maestro 7: ...está la...el vocabulario por un sitio, la gramática por otro, eh...la literatura por otro...

Maestro 8: Hmmm.

Maestro 7: ...eh...y...

Maestro 10: La expresión escrita igual.

Maestro 7: La expresión escrita, y lo que yo sí que veo es que se da siempre lo mismo, desde primero a sexto.

Maestro 8: Sí.

Maestro 10: Se repite.

Maestro 7: Se repite, se repite, se repite. Quizá otra manera de trabajarla se evitaría repetir tanto y poderlo hacer...

Maestro 8: En vez de...sí.

Maestro 7: ...de otra manera que lo adquirieran...

Maestro 10: Mejor.

Maestro 8: Mejor ya y por una vez, en vez de tantas y corriendo.

Maestro 10: Sí.

Maestro 8: Hmmm.

Maestro 10: A ver lo que pasa es que hay cosas que se dan en...en los primeros niveles, y yo pienso que es que aunque las des no se enteran de nada.

Maestro 7: De nada.

Maestro 8: Sí, no porque son pequeños aún, son cosas muy abstractas...

Maestro 7: Claro.

Maestro 10: Entonces llegan a tercero y hay que volver atrás.

Maestro 8: Sí.

Maestro 10: Eh. (*Abre los brazos como gesto de afirmación*)

Maestro 7: Hmmm.

Maestro 8: Sí, sí, porque son contenidos abstractos.

Maestro 10: Porque primero, segundo sí que se dan muchas cosas, pero es que éstos ahora de primero, segundo pues es que muchas cosas no se enteran de nada.

Maestro 8: Hmmm.

Maestro 10: Ya lo hacen mecánico, venga sí, pero...

Maestro 8: Sí.

Maestro 10: ...pero no se enteran de nada.

Maestro 8: Sí, sí.

Maestro 10: Vamos yo lo veo por los míos...

Maestro 8: Sí.

Maestro 10: ...femenino, masculino, singular, plural...si es que no saben ni dónde están. (*Pone media sonrisa*)

Maestro 8: Hmmm.

Maestro 10: Eh, lo entienden...

Maestro 7: Sí.

Maestro 10: ...y sí, pero...después te pueden decir “femenino...muchos”.

Maestro 7: Claro, no...

Maestro 8: Hmmm.

Maestro 10: Y se quedan tan anchos. O sea que es que no...los pequeños no se enteran.

Maestro 7: Sí.

Maestro 10: O sea, sí que es repetitivo pero a lo mejor yo creo que sí que a lo mejor a partir de tercero tendrían que empezar a...

Maestro 7: Claro. Y yo veo eso...

Maestro 10: ...no repetir tanto.

Maestro 7: ...eso, por ejemplo, en inglés sí que le damos mucha importancia a los primeros cursos de Educación Primaria...muchísima importancia al lenguaje oral, tanto eh repetitivo como...expresivo y, poco a poco, una vez ya está bastante afianzado, empezar eh con el lenguaje escrito.

Maestro 10: Escrito. (*Gesto de aprobación con la cabeza de lo que dice el maestro 1*)

Maestro 7: Entonces, quizá, una metodología así de no empezar...

Maestro 10: Les iría bien.

Maestro 8: Sí.

Maestro 7: ...tanta teoría en los primeros cursos de Primaria sería...mejor.

Maestro 8: Hmmm.

Maestro 10: Hombre, de hecho, estamos observando...

Maestro 7: Sí.

Maestro 10: ...que escuchar...

Maestros 7 y 8: No...

Maestro 10: ...no saben escuchar.

Maestro 8: No, no.

Maestro 10: Tú les dices cualquier cosa y...te das cuenta que es que no se han enterado de nada.

Maestro 7: No comprenden, no comprenden.

Maestro 8: No.

Maestro 10: No comprenden. El vocabulario que tienen...

Maestro 8: Y están muy acostumbrados a que se les repitan muchas veces las cosas, entonces tampoco se esfuerzan por...

Maestro 10: Tampoco se esfuerzan. El esfuerzo es mínimo.

Maestro 8: Hmmm.

Maestro 10: Sí.

Moderadora: Vale.

Maestro 10: Igual habría que replantear algo ahí, sí.

Maestro 7: Sí.

Moderadora: Entonces, ¿cómo enseñáis vosotros los contenidos formales?, ¿qué estrategias y recursos utilizáis?; y si por vuestra experiencia ¿me daríais algún consejo que penséis que es importante a la hora de tener en cuenta la enseñanza de estos contenidos?

Maestro 7: Siempre que tengas una oportunidad que no...no lo hagas solamente en el área de lengua.

Maestro 10: En todas.

Maestro 7: En todas.

Maestro 8: Sí.

Maestro 10: Trasladarlo a todas.

Maestro 7: En todas. Y...pues...eh...pues...mmm...si ves que los libros muchas veces no...no están relacionados con los intereses que tienen los niños...

Maestro 10: No.

Maestro 7: ...si puedes ponerles otros ejemplos, que te lo hagan ellos...

Maestro 8: Sí.

Maestro 7: ...que les preguntes a ellos, que realmente les importe lo que les estás diciendo, porque muchas veces es como vale el libro...

Maestro 8: Sí.

Maestro 7: ...no sé que me está diciendo aquí porque no me importa nada.

Maestro 8: Busca recursos, o...hacerlo de tal manera que ellos lo sientan más suyo.

Maestro 7: Sobre todo participativo.

Maestro 8: Sí.

Maestro 7: Que no sea soltarles el rollo y ¡hala! (*sube el brazo derecho*).

Maestro 8: Y al...y sobre todo en los cursos pequeños a lo mejor más visual, con la ayuda de la pizarra que eso facilita un poco...

Maestro 10: Es fundamental.

Moderadora: Serían recursos que tú utilizas ¿no?, entonces.

Maestros 8 y 10: Sí.

Maestro 8: Sí, sí. Claro ahí ya tienes que disponer de si tienes la pizarra que eso...

Maestro 10: Eso iba a decir es que yo no la tengo.

(Hablan todos a la vez)

Maestro 7: Yo tampoco, o sea...según...

Maestro 10: Eso sí...yo pienso que eso sí que es importante.

Maestro 8: Sí.

Maestro 7: Hmmm.

Maestro 10: Porque a estos pequeños visual les...

Maestro 8: Sí, les ayudaría, sí.

Maestro 10: Les ayuda un montón.

Maestro 7: Hmmm.

Maestro 8: Sí.

Maestro 10: Eso se echa de menos.

Maestro 8: Hmmm.

Moderadora: Claro, pero la pizarra digital que estáis comentando, por ejemplo, es un recurso muy...muy reciente...

Maestro 7: Claro

Moderadora: ... ¿pero hasta el momento?, ¿qué recursos pensáis que podrían...?

Maestro 7: Yo, por ejemplo, en gramática y demás pues...para formar oraciones mismo, pues utilizar tarjetas de diferentes col...

Maestro 10: Tarjetas. (*Gesto de asentimiento con la cabeza*)

Maestro 8: Sí.

Maestro 7: ...de diferentes colores para que ellos eh...vean pues que los sustantivos siempre van de una manera, van siempre en una posición en la oración, yo es que esto también cojo recursos de...de mi área. (*Sonríe*)

(*Hablan todos a la vez*)

Maestro 8: Sí, claro, del inglés, suele...

Maestro 7: Claro, de inglés.

Maestro 10: Claro pero es que los idiomas...

Maestro 7: Claro. (*Se ríe*)

Maestro 10: ...quieras que no, es lo mismo.

Maestro 7: Sí.

Moderadora: Vale. Bueno la siguiente pregunta era para los que dais idiomas.

Maestro 8: Para los de idiomas. (*Se ríe*)

Maestro 7: Sí.

Moderadora: Que... ¿cómo trabajáis estos contenidos en inglés...?

Maestro 7: De manera parecida. Ya te digo eh...sobre todo eh... claro ya el...el lenguaje que se usa dentro del aula no es tan natural como el que hacen con su lengua materna. Yo, por ejemplo, me esfuerzo un montón en repetir siempre las estructuras que estamos trabajando, hacerles hablar a ellos con esas estructuras...y una vez que ya, más o menos, eh...las comprenden y las saben decir, pues ya nos metemos con...con la escritura y la lectura. Entonces sobre todo repetición, repetición, repetición; centrarme en lo que estamos trabajando y no olvidarme de lo que he dado en...pues en cursos anteriores o en...o en unidades anteriores porque eso a veces también yo me he dado cuenta de...vale pues tienes en...en la temporalización ¿vale? de los contenidos: pues ahora en este momento tienes que dar esto, pero es que en un idioma no se te puede olvidar todo lo anterior.

Maestro 10: Tenerlo ahí.

Maestro 7: O sea tienes que estar constantemente volviendo sobre lo que ya han visto porque si no se les olvida y no entienden nada.

Maestro 8: Hmmm.

Moderadora: ¿Cómo evaluáis estos contenidos?

Maestro 8: Claro eh...

Maestro 7: Claro, un montón de foor...claro.

Maestro 10: A ver, por ejemplo, en los primeros cursos es que tampoco esto se evalúa tanto.

Maestro 8: No...

Maestro 10: ¿Eh?

Maestro 8: No, porque luego...claro también depende mucho del centro en al que vayas.

Maestro 10: Del centro en el que vayas.

Maestro 7: Claro, nosotros...

Maestro 10: Pero aquí, por ejemplo, la evaluación de lo que es gramática...

Maestro 8: Aquí los instrumentos que hay...

Maestro 10: ...es....muy poco. Los instrumentos no...no están valorando la gramática.

Maestro 7: No.

Maestro 10: Vamos...yo pienso que en primero mismo, es que la gramática...

Maestro 7: Hmmm.

Maestro 8: Hmmm.

Maestro 10: Sí, pero no. ¿Mmm?

Maestro 7: Hombre quizá a nivel pues...oral, una exposición, pues puedes fijarte en...

Maestro 10: Puedes controlar un poco más.

Maestro 7: Claro, controlas...sobre todo la interacción en clase es donde se nota un montón.

Maestro 10: Ya te das cuenta.

Maestro 7: Claro, cómo usan los recursos que les vas dando.

Moderadora: Vale, ahora os voy a enseñar...os voy a dar dos actividades, y quiero que las miréis detenidamente, (*Les reparto las actividades*) Ésta es la primera, y ésta es la segunda, ¿vale? Y...me decís qué opináis de ellas. (*Pasan unos segundos*). Bueno, como veis, la primera es la...una propuesta de actividad de un autor, de Gómez del Estal que la recoge en su tesis que trabaja también el tema de los contenidos formales; y la segunda actividad es de un libro de texto.

Maestro 8: ¿Ésta es del libro de texto? (*Señalando una de las actividades*).

Moderadora: Sí.

Maestros 7 y 10: Sí, sí. (*Mientras miran las actividades*)

(Durante algo más de minuto y medio, en concreto durante 1,47 minutos, los maestros están leyendo y observando las actividades que se les presentan).

Maestro 8: Bueno yo la...la principal diferencia veo que...que en la del libro de texto primero aborda toda la teoría...

Maestro 7: Sí.

Maestro 10: La teoría.

Maestro 7: Y la otra al revés.

Maestro 8: ...y luego ya pone ejercicios...

Maestro 7: O sea, están al revés

Maestro 8: ...muy "mascaos" que aunque no entiendas muy bien...

Maestro 10: Parece como que ya te va a salir.

Maestro 8: ...el imperativo, ya te sale...

Maestro 10: Ya te sale, eso.

Maestro 7: ...y, en cambio, en la otra actividad...es más por descubrimiento.

Maestro 8: Exactamente.

Maestro 10: Va descubriendolo poco a poco.

Maestro 8: Y esto es sobre una tarea (*mirando la actividad “opción A”*) que luego....o sea, no son actividades eh...sueltas...

Maestro 7: Aisladas.

Maestro 8: ...sino que...está interrelacionado todo, la primera con luego con la segunda.

Maestro 7: Claro luego lo que decíamos de que es que muchas veces en los libros de texto está todo descontextualizado.

Maestro 8: Hmm.

Maestro 7: Haces un ejercicio que no tiene nada que ver con...ni con sus intereses, ni con...

Maestro 10: Nada.

Maestro 7: ...lo que vayan a hacer después...

Maestro 8: Después, eso.

Maestro 7: ...ni con lo que han dado en la página anterior. Entonces...sí. Y luego por descubrimiento realmente se tienen que esforzar, tienen que analizar... No es simplemente vale, leo esto, más o menos me entero y lo completo...

Maestro 10: Y lo hago.

Maestro 7: ...y punto.

Maestro 10: Y ya está.

Maestro 8: Hmm.

Maestro 7: Si no que es...en el...en la.....primera actividad...

Maestro 10: Aquí necesitan un trabajo ellos.

Maestro 8: Sí.

Maestro 7: Sí, necesitan analizar, necesitan...

Maestro 10: Esfuerzo.

Maestro 7: Eso, esforzarse, sí.

Maestro 8: Sí.

Maestro 7: Que realmente si se esfuerzan luego se les va...

Maestro 10: Lo [...] (*no se entiende lo que dicen porque hablan todos la vez*) y lo retienen mejor. Hmmm.

Maestro 7: ...lo van a retener mejor.

Moderadora: Como veis las dos actividades tratan los mismos contenidos...

Maestros 7 y 10: Hmmm.

Maestro 8: Sí.

Moderadora: ¿Cuál? Si tuvierais que seleccionar una de las dos para llevarla a clase, ¿con cuál os quedaríais?

Maestro 7: Primera.

Maestro 8: Sí, la primera.

Maestro 10: La primera.

Maestro 8: Sí, sí.

Maestro 7: Sí. (*Risas*)

Moderadora: Vale.

Maestro 8: Sí.

Moderadora: De las actividades que soléis hacer, ¿se parece alguna a estas actividades?

Maestro 8: Pues...depende.

Maestro 7: Lo intentamos.

Maestro 10: Es que también depende...

Maestro 7: Es que...

Maestro 10: Claro, es que tenemos unos libros que seguir y...

Maestro 7: ...muchas veces estamos con las manos atadas.

Maestro 10: ...estamos un poco....

Maestro 8: Muchas veces claro, los libros no son la mejor opción pero...

Maestro 10: Te obligan a hacer una cosa.

Maestro 8: Te vienen, sí, te vienen y claro...y....y has de darlos porque si no luego también pues tienes problemas con las familias porque se han gastado el dinero, porque tienen que hacer el libro... Entonces intentas hacer el libro para que...estén contentos, pero...cosas a lo mejor más importantes pues sí que tratas de hacer alguna actividad de este tipo para...

Maestro 10: Diferente.

Maestro 8: ...para que se les quede mejor.

Maestro 1: Hmm.

Moderadora: Y, por ejemplo, ¿en qué situación o con qué contenidos...así que hayas trabajado...? (*Mirando al maestro 2*)

Maestro 8: Aaa, pues...el otro día cuando viniste (*dirigiéndose a la moderadora*), por ejemplo, con lo...con el sujeto y el predicado que hicimos una actividad pues que te...en unas láminas había una parte, estaba el sujeto, y en otra el predicado, y entonces tenían que encontrar cada una, y darse cuenta pues que el verbo siempre estaba luego en el predicado...y lo vimos primero así, y luego sí que vimos en el libro lo que había y...y hicieron los ejercicios. Pero primero sí que pensé en hacer una actividad un poco más...distinta para que les llamara la atención y lo entendieran porque, a lo mejor, y además en segundo, sujeto y predicado aún sigue siendo muy abstracto para ellos.

Maestro 10: Claro.

Maestro 7: Pues es un poco similar a lo que...hoy me has estado observando. (*Risas*). En...en la...en la clase que he dado de lengua y igual con las clases de oraciones...

Maestro 8: Hmmm.

Maestro 7: ...antes de darles la teoría y todo, yo les he dado a cada uno una oración...

Maestro 10: Distinta.

Maestro 7: ...diferente...

Maestro 10: De distinto tipo.

Maestro 7: ...entonces las tenían que leer entonando bien con los signos de puntuación, y, después, eh...ellos mismos tenían que buscar las co...los elementos comunes con algunas y...y dividirse en grupos. Entonces, ahí ya una vez teníamos todos los grupos con las fra...con las oraciones que tenían eh...elementos comunes ya hemos visto...

Maestro 8: Les habéis puesto nombre ya.

Maestro 7: ...de qué trat...cómo se llamaban.

Maestro 10: Cómo se llaman.

Maestro 7: Y después lo mismo que has dicho tú (*señalando al maestro 2*) he...he ido al libro, o sea, hasta he trabajado sin el libro...

Maestro 8: Sí, ya un poco para...

Maestro 7: He ido al libro les he dicho pues que ahí si no recordaban algo tenían eh...la explicación, que lo podían mirar cuando quisieran y cuando estuvieran estudiando, y hemos hecho un ejercicio que me ha parecido el más...adecuado...

Maestro 10: De los del libro.

Maestro 7: ...de los del libro...

Maestro 8: Hmmm.

Maestro 7: ...porque no...los demás no me parecían...sufi...eh...que trabajaran lo que me parecía importante en las clases de oraciones.

Maestro 8: Hmmm.

Maestro 7: O sea, sí, es mejor yo creo que...que lo vayan viendo ellos, que se esfuercen y que...

Maestro 10: Se les queda muchísimo, además lo entienden mejor y...

Maestro 7: También es verdad que están muy acostumbrados a no esforzarse, no se esfuerzan, entonces están muy acostumbrados a tú les dices esto y tienen que hacer esto otro súper relacionado con lo que les has dicho al principio. Si tienen que pensar un poquito...

Maestro 8: Y a la mínima ya no lo “entieendo”, sí.

Maestro 10: Ya no saben, ya no saben.

Maestro 7: ...ya no saben, no lo entiendo, ¿me ayudas?, no lo sé hacer... Entonces...sí que intentamos, por lo menos desde mi punto de vista, que piensen y que se esfuercen...

Maestro 8: Sí.

Maestro 7: ...y que...un poco de pensamiento divergente también porque están muy acostumbrados a...a eso, teoría, lo que me dice el libro, teoría, lo que me dice el libro...

Maestro 8: Sí.

Maestro 7: ...y los ejercicios exactamente iguales que la teoría, que muchas veces luego no se pueden aplicar a la vida real.

Maestro 8: Hmmm.

Moderadora: ¿Vuestros alumnos hablan sobre gramática o contenidos formales en clase?

Maestro 8: No.

Maestro 7: No.

Maestro 10: No.

Maestro 8: No, son pequeños aún.

Maestro 7: No, son muy pequeños. (*Risas*)

Maestro 10: Son muy pequeños.

Maestro 7: Bueno a mí alguna vez sí que me hacen preguntas eh, o....o si no les queda claro y demás, pero no...no...por iniciativa propia...

Maestro 10: No.

Maestro 8: No.

Moderadora: ¿Pensáis que les interesa este tema o que tienen curiosidad?

Maestro 7: No.

Maestro 8: No.

Maestro 7: Nada.

Maestro 10: Pero nada.

Maestro 8: Y sigue siendo muy abstracto para ellos...

Maestro 7: Sí, muy abstracto.

Maestro 10: Abstracto.

Maestro 8: ...que no entienden...

Maestro 7: Hmm.

Maestro 8: No.

Maestro 10: Aún para mayores...

Maestros 7 y 8: Sí.

Maestro 10: ...no, es que esto no...

Maestro 8: Sí, no, no...

Maestro 7: No lo encuentran atractivo para nada.

Maestro 10: No, para nada.

Maestro 7: Por mucho que te esfuerces...

Maestro 10: Sí.

Moderadora: Entonces, ¿Qué aprenden los alumnos en el aula sobre este tema?, ¿aprenden definiciones de conceptos?, ¿aprenden a utilizar los conceptos en situaciones comunicativas?

Maestro 7: Aprenden definiciones, o...o...

Maestro 8: Claro, eso...bueno...primero y segundo yo creo que no tanto.

Maestro 10: No.

Maestro 7: No.

Maestro 8: Porque yo definiciones no...

Maestro 9: No.

Maestro 7: A ver yo no se lo pido, pero es que está...el libro está lleno de definiciones.

Maestro 8: Sí, sí.

Maestro 10: Eso está entero ya, sí.

Maestro 7: O sea, el libro es definición tras definición. Y entonces luego sí que...si realmente sigues el libro tienes que hacer pues la aplicación de esa definición al libro, pero si no te sales de ahí no lo van a saber utilizar en el contexto real, entonces yo sí que procuro sacarlo y...y que no se aprendan tanto la definición si no el uso...realmente.

Maestro 8: Sí, sí.

Maestro 10: Que lo sepan usar si no...

Maestro 8: Sí porque luego lo van a...

Maestro 7: Sí, sí, que lo sepan usar, si no lo saben explicar muy bien, pues ya está.

Maestro 10: Pero que lo usen.

Maestro 7: Y que lo comprendan sobre todo, y si me lo dicen parecido con sus palabras mejor todavía.

Maestro 8: Sí, sí, sí.

Maestro 7: Pero eso también les cuesta muchísimo, o sea quieren palabra por palabra...

Maestro 8: Sí porque se piensan que si no está mal o...que...

Maestro 7: Sí, sí.

Maestro 10: Claro son pequeños.

Maestro 7: Sí, claro.

Maestro 10: Hay que pensar que estamos en cursos que son muy pequeños, que tampoco tienen la estrategia de decir busco un sinónimo y...y lo defino de otra manera, o...no saben.

Maestro 8: No.

Maestro 10: Vamos de hecho los míos es que...

Maestro 7: Sí.

Maestro 10: ...el vocabulario es penoso. Si es que hay muchas cosas que no entienden.

Maestros 7 y 8: Claro.

Maestro 10: Qué es une, qué es rodea. Tienes que explicar hasta eso.

Maestro 7: Sí, les cuesta.

Maestro 10: Entonces...es normal. A lo mejor en cursos superiores la cosa cambia un poco.

Maestro 7: Hmm.

Maestro 8: Hmm.

Moderadora: Vale. Y por último ya, ¿consideráis que los contenidos formales que se trabajan en la escuela responden a las necesidades que tienen los alumnos para desenvolverse fuera del entorno escolar?

Maestro 7: (Risas) Hombre...al final hemos dicho que sí, que es muy importante la gramática.

Maestro 8: Hombre...

Maestro 10: Yo creo que sí que es necesaria la gramática.

Maestro 8: ...conforme mejor gramática tengas, mejor te vas a [...] (*No se entiende*)

Maestro 10: Mejor te vas a defender después eh.

Maestro 7: Claro.

Maestro 8: Sí, sí.

Maestro 7: Yo pienso que es muy teórico desde muy pequeños.

Maestro 8: Sí, sí. Y a lo mejor en cursos superiores sí que se ven demasiadas cosas que a lo mejor luego en su vida diaria no...

Maestro 10: Igual no las usan.

Maestro 8: ...no las usan tanto. Pero...sí evidentemente conforme mejor adquieran todos estos contenidos...

Maestro 10: Mejor.

Maestro 8: ...mejor van a saber expresarse tanto oral como por escrito.

Moderadora: Vale, pues ya está. Muchas gracias.

Maestro 7: A ti.

Maestro 8: De nada.

Maestro 10: No hay de qué.

Maestro 7: Cuando quieras.

- ❖ Mientras los maestros se levantaban para irse, algunos de los comentarios que se pudieron registrar y que son considerados de especial relevancia para este estudio son:

Maestro 10: Es que en primero y segundo... contenidos gramaticales muy poco, y tercero pues... un poco más. A ver yo pienso que los mayores pues sí que tienen que tener más... mucho más. Si no controlan...

Maestro 7: Pero el “¿otra vez esto?” y total que no lo saben, pero...

Maestro 8: Sí

Maestro 10: ¡Qué van a saber! A ver es que repetir un curso y repetir otro curso siempre estamos con lo mismo pero es que no se enteran, ¿eh?, no sé...

Maestro 8: Por ejemplo hoy ha entrado Javi y estamos en mates con lo de las simetrías y me dice ¿con esto estáis? ¡Si lo estoy dando yo en sexto!

Maestro 7: Lo mismo me pasó... nos paso a nosotras con mates.

Maestro 8: Pues es que... empiezan ya desde...

Maestro 10: Empiezan pero parece que cuando llegan arriba...

Maestro 7: Como que no hemos hecho nada.

Maestro 10: Claro, a lo mejor también es muy aburrido siempre lo mismo.

Maestro 7: Claro, a mí me lo dicen ¿eh?, y no es la primera vez.

Maestro 10: El que es bueno se tiene que aburrir.

Maestro 7: Porque es lo mismo sí.

Maestro 10: Lo que pasa es que hay una mayoría allí que no se enteran de nada y esos pues... bueno... repetir y repetir pero hay gente que deben decir ¡oy qué rollo!

Maestro 8: Hmm.

Anexo 5. Propuestas de actividades

A continuación se adjuntan las dos propuestas de actividades utilizadas en el grupo de discusión y en los cuestionarios. El objetivo era que los maestros hablaran desde algo concreto para conocer su opinión respecto al tratamiento didáctico de la gramática. En las dos propuestas se trabaja el mismo contenido, la forma verbal de imperativo.

La primera de ellas (opción A) está planteada desde la gramática mediante tareas. Las primera parte es una propuesta que Gómez del Estal incluye en su tesis, con pequeñas modificaciones; y la segunda, actividad es una propuesta de un libro de texto de enseñanza del español como lengua extranjera. Las referencias bibliográficas a ambos son:

Gómez del Estal Villarino, M. (2014). *Las actividades gramaticales en los materiales didácticos de E/LE y sus efectos sobre el aprendizaje de la gramática del español.* (Tesis doctoral). UNED.

Alonso, R., Castañeda, A., Martínez, P., Miquel, L., Ortega, J., y Ruiz, J. P. (2007). *Gramática básica del estudiante de español.* Barcelona: Difusión.

La segunda opción (opción B) plantea el tratamiento del mismo contenido desde un enfoque tradicional. La explicación teórica y las actividades 6, 7 y 8 han sido extraídas del siguiente libro de texto:

Pérez, J. L., Calderón, R., y Mendoza, M. (2009). *Lengua castellana. 5 Primaria. Proyecto La Casa del Saber.* Madrid: Santillana.

La actividad número 2 pertenece a la siguiente referencia:

Obra colectiva. (2009). Fichas de refuerzo. En Henao, J. T. (Dir.), *Refuerzo y ampliación. Lengua castellana* (p. 22). Madrid: Santillana.

OPCIÓN A:

Actividad 16. Tarea gramatical A sobre el imperativo.

¡Bebe y deja beber!

Tarea 1

Aquí tienes las instrucciones para construir una casa de papel. Lee las instrucciones atentamente y responde.

Aquí tienes el recortable de la casa: ábrelo. Marca las líneas punteadas y dobla las pestañas. Pide unas tijeras a un compañero. Corta el tejado. Después, coge la figura 1 y pégalasobre la figura 2, como se indica en el dibujo. Añade el tejado a la figura 2.

En el texto aparecen unas formas verbales: ¿para qué sirven?

PARA...

Tarea 2

Aquí tienes dos cajas, una para los verbos terminados en -ar, y otra para los verbos terminados en -er e -ir. Coloca las formas del texto de la TAREA 1 en su caja correspondiente.

Verbos en -AR	Verbos en -ER/-IR

- ¿A qué persona se refieren estas formas verbales? Fíjate en otras cosas del texto para descubrirlo.

YO TÚ USTED ÉL NOSOTROS VOSOTROS USTEDES ELLOS

*La actividad continuaría con la explicación del imperativo en la Gramática, y finalizaría con la resolución del ejercicio 1.

34. Imperativo

A Usos

■ Usamos el imperativo para pedir directamente acciones a otros. Pedir directamente puede tener muchos efectos distintos:

Dar instrucciones

- *Seguid todo recto unos 100 metros y, luego, girad a la derecha.*

Rogar

- *Ayúdame, por favor, dime qué te ha dicho.*

Mandar, ordenar

- *¡Sal de ahí ahora mismo!*

Aconsejar

- *Tienes mala cara. Descansa un poco y luego seguimos.*

Invitar

- *Venid a mi casa mañana. Hago una fiesta.*

Dar permiso

- *¿Puedo pasar?*

- *Pasa, pasa.*

1 En todos estos enunciados, alguien pide algo a otra persona. ¿Qué clase de petición crees que está haciendo exactamente? Usa el diccionario, si lo necesitas.

1. **orden**
2. **orden**
3. **orden**
4. • **orden**
◦ **orden**
5. **orden**
6. • **orden**
◦ **orden**
6. Dile que eres todavía muy joven para casarte. A lo mejor así te deja tranquila.

Ruego
Orden ✓
Invitación
Dar permiso
Orden
Instrucción
Consejo

OPCIÓN B:

EL MODO

- Indicativo:
corrél
- Subjuntivo:
corráls
- Imperativo:
corred

El modo del verbo

Algunas veces, usamos los verbos para expresar acciones reales, por ejemplo: *El ciervo bebió en el río*. También podemos usar los verbos para expresar deseos, por ejemplo: *¡Ojalá el ciervo escape!* Otras veces, los verbos nos sirven para expresar órdenes, por ejemplo: *¡Corre más!*

Estas distintas actitudes del hablante ante la acción se reflejan en el modo en que aparecen las formas verbales. El modo Indicativo indica si el hablante considera real la acción, si expresa un deseo o si formula una orden.

Los modos del verbo son tres: modo Indicativo, modo Subjuntivo y modo Imperativo.

- Cuando hablamos de acciones que se presentan como reales, usamos formas verbales del modo Indicativo. Por ejemplo: *El león se ha marchado*.
- Cuando expresamos deseos o damos órdenes negativas, usamos formas verbales del modo Subjuntivo. Por ejemplo: *¡Ojalá tuviera unas patas más fuertes!*, *No digas eso*.
- Cuando damos órdenes afirmativas, usamos formas verbales del modo Imperativo. Por ejemplo: *Ven ahora mismo!*

Los verbos sitúan las acciones en el pasado, en el presente o en el futuro en relación con el momento en el que se habla.

El modo del verbo Indica la actitud del hablante ante lo que se dice.

Hay tres modos: el modo Indicativo, el modo Subjuntivo y el modo Imperativo.

7. Fíjate en estas oraciones y escribe otras similares con el verbo *llamar* y con el verbo *escribir*.

MODO INDICATIVO
Ana leerá el mensaje.

MODO SUBJUNTIVO
¡Ojalá Ana lea el mensaje!

MODO IMPERATIVO
Ana, ¡lee el mensaje!

6. ¿Qué orden puede dar cada uno? Escribe.

Debes usar formas verbales en Imperativo.



un profesor



un árbitro

8. Copia las formas verbales.

Después, di el modo en que están esas formas.

- Ayer perdiste tu anillo.
- Los lunes tenemos clase de Inglés.
- ¡Apaga la música ya!
- El profesor recogió los exámenes.
- Hoy como en casa de mis primos.
- ¡Ojalá vengas a casa!

2. Escribe el imperativo de estos verbos.



¡_____, que ya llegas
a la meta!



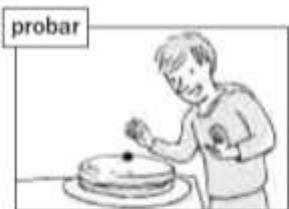
¡_____, el coche!



Jorge, _____, el balón!



¡_____, usted de mi
jardín!



_____, la tarta, a ver
si te gusta.



_____, usted, al menos,
ocho horas diarias.