



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

La escuela rural: propuesta didáctica para el
área de Inglés en un aula multigrado

The rural school: didactic proposal for the
English area in a multigrade classroom

Autora

Lidia Ranz Alegre

Director

José Luis Bernal Agudo

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año 2018

Agradecimientos

A mi familia por haberme apoyado durante la realización de mi trabajo.

Al Dr. José Luis Bernal por sus consejos, ayuda y dedicación durante el desarrollo de este trabajo y por haberme dado la oportunidad de visitar una escuela rural.

A todos aquellos maestros de Inglés que han colaborado para que este trabajo fuera posible.

RESUMEN

La escuela rural es una institución educativa que se desarrolla dentro de un contexto determinado y que presenta unas características propias que la hacen distinta a la urbana. El objetivo de la misma es ofrecer una respuesta educativa a alumnos que residen en pequeñas poblaciones cuyo alumnado es escaso y por lo tanto deben compartir aula con niños de diferentes edades y niveles.

Hoy en día se da mucha importancia a la enseñanza del inglés como herramienta indispensable para el futuro de los alumnos. El presente trabajo trata de hacer una revisión teórica sobre la escuela rural, su evolución y características, así como investigar y reflexionar acerca de cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en el ámbito rural, mediante entrevistas realizadas a docentes que trabajan o han trabajado en el ámbito rural. Además, se plantea una propuesta didáctica para un aula multigrado, con la que se pretende poner en práctica distintas metodologías que se adapten a las necesidades e intereses de los alumnos. Finalmente, se pretende desmitificar algunas ideas entorno a la escuela rural, demostrando que las aulas multigrado aportan muchas más ventajas para el desarrollo de los alumnos.

PALABRAS CLAVE: escuela rural, aula multigrado, estrategias metodológicas, inglés.

ABSTRACT

The rural school is an educational institution that develops within a specific context and that presents its own characteristics that make it different from the urban one. Its objective is to offer an educational response to students who live in small populations whose students are scarce and therefore they must share a classroom with children of different ages and levels.

Nowadays, a great importance is given to the teaching of English as an indispensable tool for the future of the students. The present work tries to make a theoretical review about the rural school, its evolution and characteristics, as well as to investigate and reflect on how the teaching-learning process of English is developed in rural areas, through interviews with teachers who work or they have worked in the rural area. In addition, a didactic proposal for a multigrade classroom is proposed, with which it is intended to implement different methodologies that adapt to the needs and interests of the students. Finally, it aims to demystify some ideas around the rural school, demonstrating that multigrade classrooms provide many more advantages for the development of the students.

KEY WORDS: rural school, multigrade classroom, methodological strategies, English.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	8
2. OBJETIVOS	10
3. MARCO TEÓRICO	11
3.1 La escuela rural	11
3.1.1 Concepto de escuela rural	11
3.1.2 Características de la escuela rural	12
3.1.3 Evolución de la escuela rural desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días	13
3.1.3.1 La escuela rural desde la Ley General de Educación (1970) hasta el final del franquismo (1980)	13
3.1.3.2 La escuela rural desde el final del franquismo (1980) hasta nuestros días ..	14
3.2 Multigradación	17
3.2.1 Concepto de multigradación	17
3.2.2 Características de las aulas multigrado	18
3.2.3 Ventajas del aula multigrado	19
3.2.4 Limitaciones del aula multigrado	20
3.3 La enseñanza del inglés	21
3.3.1 Consideración del área de Inglés desde el currículo de Educación Primaria	21
3.3.2 Estrategias metodológicas para la enseñanza del inglés	22
4. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN UN AULA MULTIGRADO. ANÁLISIS DESDE UNAS ENTREVISTAS	27
4.1 Método. Justificación de la entrevista	27

4.2 Acceso al campo de investigación	27
4.3 Muestra	28
4.4 Análisis de los resultados	29
4.5 DISCUSIÓN.....	44
5. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	46
5.1 Título de la unidad didáctica.....	46
5.2 Justificación de la unidad didáctica.....	46
5.3 Contexto del centro educativo.....	46
5.4 Temporalización.....	47
5.5 Metodología	47
5.6 Contribución al desarrollo de las competencias clave	48
5.7 Elementos transversales.....	49
5.8 Objetivos generales y didácticos	49
5.9 Contenidos, objetivos y estándares de aprendizaje.....	51
5.10 Actividades.....	55
5.11 Evaluación.....	61
5.12 Atención a la diversidad	65
6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.....	66
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
ANEXOS	73
Anexo I. Entrevista realizada a los docentes.....	73
Anexo II. Recursos materiales de la unidad didáctica	75

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Relación de contenidos, criterios, estándares y competencias de la unidad didáctica ..	51
Tabla 2. Sesiones de la unidad didáctica.....	55
Tabla 3.Escala de observación para evaluar la actitud del alumnado	61
Tabla 4. Escala de observación para evaluar la elaboración de una receta	61
Tabla 5. Escala de observación para evaluar el role-play en el mercado	62
Tabla 6. Escala de observación para evaluar la comprensión lectora	62
Tabla 7. Escala de observación para evaluar las actividades de listening.....	62
Tabla 8. Autoevaluación de la práctica docente.....	63
Tabla 9. Evaluación de la práctica docente por parte de los alumnos	64

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Dentro del Sistema Educativo español encontramos dos realidades educativas diferentes: la escuela urbana y la escuela rural. Gran parte de la población vivimos en una sociedad enmarcada en un entorno y una cultura mayoritariamente urbana, por lo que desconocemos aquellas escuelas situadas en pequeñas poblaciones rurales que brindan la oportunidad de recibir una educación a los niños que residen allí. Además, en muchos casos este desconocimiento provoca que la población tenga una concepción equívoca sobre estas escuelas, llegando a desvalorizarla y considerarla peor que las grandes escuelas de las ciudades. El presente trabajo trata de investigar esta realidad educativa centrándonos en la enseñanza de una de las áreas a las que más importancia se le da hoy en día como es el inglés.

En primer lugar, comenzamos haciendo una revisión teórica sobre el concepto de escuela rural con el fin de conocer su definición y sus principales características. A su vez, se presenta un breve recorrido a través de los tiempos de este tipo de escuela, desde la Ley General de Educación de 1970 hasta nuestros días, con el fin de comprender los cambios que ha sufrido. A continuación, se muestran las distintas estrategias metodológicas que se utilizan para la enseñanza del inglés. Después se realiza una investigación cualitativa en la cual se entrevistan a varios docentes que imparten Inglés en la escuela rural, con el objetivo de conocer los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en el ámbito rural. Finalmente, se realiza una propuesta didáctica de inglés en un contexto concreto de un aula multigrado con la que se pretende atender a las necesidades de todo el alumnado a través de una metodología activa y participativa que motive a los alumnos y que los convierta en los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

He realizado este trabajo porque, como futura docente, creo que es necesario conocer el significado de escuela rural y todos los elementos que la constituyen, ya que en la formación recibida en la universidad apenas se nos mencionan este tipo de escuelas. Recibimos una preparación orientada a la enseñanza en escuelas urbanas, en las cuales los elementos organizativos y didácticos son diferentes a los de la escuela rural. Estamos familiarizados con los colegios urbanos en los que hay diferentes etapas educativas y niveles, con un determinado número de alumnos de la misma edad en cada aula y donde todos trabajan lo mismo. Pero en la escuela rural esto no es así, por lo que

considero que debemos estar preparados para poder impartir la enseñanza en cualquier ámbito. Las escuelas rurales son en muchos casos los primeros destinos de los docentes, por lo que puede ser uno de los primeros lugares en los que podemos ejercer nuestra profesión.

De la misma manera, el hecho de haber estudiado la mención en Lengua Inglesa me ha hecho querer investigar cómo trabajan los docentes de lengua extranjera en las aulas multigrado. Así, he podido conocer distintas formas de trabajar, los diferentes problemas a los que tienes que enfrentarte, así como las ventajas que tiene impartir clase en un aula multigrado, y poder reflexionar sobre ello. Además he realizado una propuesta didáctica para llevar a cabo en un aula multigrado, demostrando que este tipo de aulas son un espacio idóneo para la enseñanza del inglés.

Considero que conociendo la escuela rural podré afrontar mejor mi futura práctica docente.

2. OBJETIVOS

Antes de comenzar a desarrollar el trabajo me he planteado las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Realmente la escuela rural se valora?
- ¿Presenta la escuela rural unos aspectos organizativos y didácticos diferentes a los de la escuela urbana?
- ¿Qué beneficios aporta la escuela rural y qué aspectos se deben mejorar todavía?
- ¿Cómo se desarrollan las clases de inglés en el medio rural?
- ¿Se puede llevar a cabo una unidad didáctica que atienda a las necesidades de todos los alumnos a través de metodologías motivadoras en la escuela rural?

De estas preguntas de investigación surgen los objetivos que se persiguen con la realización de este trabajo:

- Conocer y valorar la escuela rural como una realidad educativa presente en el Sistema Educativo español.
- Analizar los diferentes aspectos organizativos y didácticos de la escuela rural, así como las ventajas y limitaciones, que la diferencian de la escuela urbana.
- Analizar los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en el contexto de un aula multigrado en una escuela rural.
- Desarrollar una propuesta didáctica para la enseñanza del inglés enmarcada en un contexto rural concreto, mediante la aplicación de una metodología innovadora.
- Enriquecer mi formación docente mediante el conocimiento, tanto teórico como práctico de la escuela rural.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 La escuela rural

3.1.1 Concepto de escuela rural

Para contextualizar y comprender lo que significa el término de Escuela Rural dentro del sistema educativo español, lo primero que debemos hacer es realizar una búsqueda de su definición.

En primer lugar acudimos al Diccionario de la Real Academia Española y encontramos que el término “escuela” que proviene del latín “schola” es definido como “establecimiento público donde se da a los niños la instrucción primaria” (RAE, 2014). Por otra parte, se define “rural” del latín “rurales” como “perteneiente o relativo a la vida del campo y a sus labores” (RAE, 2014). Desde esta perspectiva podemos definir la escuela rural como “establecimiento público situado en un entorno de campo donde se da a los niños la instrucción primaria”.

Cabe destacar que actualmente no se encuentra una definición comúnmente aceptada de escuela rural por lo que es necesario hacer referencia a las definiciones que abordan distintos autores:

Boix Tomás (1995:7), define la escuela rural como "una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de la escuela) y con una configuración pedagógico-didáctica multidimensional".

Por otro lado Berlanga (2003:26) hace un mayor hincapié en la población y el terreno en el que se ubican este tipo de escuelas, definiendo la escuela rural como “aquella que está ubicada en el ámbito rural, en una población que, siendo flexible en la opinión y en las cuantificaciones, nunca supera los 10.000 habitantes, una densidad inferior a los 60 habitantes por kilómetro cuadrado y donde la población dedicada a tareas agrícolas es superior al 50 por ciento.”

Cantón Mayo (2004: 106), por su parte, hace referencia a la Escuela Rural entendiendo que reúne un conjunto de formas de escolarización que son específicas de las zonas rurales, y tienen, entre otras cosas, las siguientes características: baja o muy baja ratio alumno / profesor, la forma de agrupamiento no suele ser por grados, en algunos casos es el último servicio público que queda en la localidad y tiene ciertas

dificultades para acceder a los bienes culturales, provocando cierto aislamiento en su alumnado.

Otra manera de definir a la escuela rural es la que establece Corchón (2000), haciéndolo por contraposición a lo que es la escuela urbana: es única en la localidad, tiene multigradación en las aulas; son escuelas unitarias y están situadas en pequeños núcleos de población con pocos habitantes.

3.1.2 Características de la escuela rural

Una vez aclarado el concepto de escuela rural es necesario conocer sus características principales. Bernal (2009) propone las siguientes:

- La diversidad ya que en el medio rural no solo no hay escuelas iguales, sino que tampoco existen contextos iguales.
- La escasa densidad de población y su distribución por el territorio que provoca un servicio educativo casi en su totalidad prestado por la enseñanza pública y que sea mucho más caro y difícil de gestionar que en aquellas otras con la mayor parte de la población escolar en grandes centros.
- El profesorado está poco preparado para las especiales circunstancias de procesos de enseñanza-aprendizaje diferentes ya que su formación va dirigida siempre al ámbito urbano y con una actitud hacia este medio condicionada por su origen urbano. Además, destaca la escasa estabilidad de los profesores en este medio y la complejidad de las sustituciones.
- Alumnado heterogéneo no solamente en su composición social, económica y personal, sino también en cuanto se debe agrupar por edades diferentes.
- Escasez de niños y un cierto aislamiento por el déficit en las comunicaciones.
- La ratio suele ser baja, lo que produce, por un lado, un coste muy alto para las administraciones educativas y, por otro, una cercanía con el alumno y una atención individualizada favorable para cualquier aprendizaje.
- La participación y el asociacionismo de las familias no suele ser significativo y su implicación en la escuela es mínimo, aunque la relación con los padres es más estrecha y cercana.

- Una organización-tipo diferente a la escuela urbana, ya que los CRA suele ser su referencia organizativa.
- Los centros son pequeños. El mayor porcentaje de alumnado en centros muy pequeños, con menos de veinticinco alumnos, está en comunidades con un fuerte componente rural.

Autores como Corchón y Raso (2002) aportan como características definitorias de la escuela rural su retraso, para lo cual definen tres aspectos notorios: la difícil accesibilidad geográfica, la falta de recursos, y el mal estado de las comunicaciones.

3.1.3 Evolución de la escuela rural desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días

3.1.3.1 La escuela rural desde la Ley General de Educación (1970) hasta el final del franquismo (1980)

Tras estudiar el concepto de escuela rural y sus características vamos a ver cómo esta ha evolucionado, viéndose afectada por los cambios en la legislación llevados a cabo por los distintos gobiernos de España. Para ello, abordaremos el tema desde la Ley General de Educación de 1970 hasta nuestros días, para poder comprender la situación de la escuela rural actualmente.

Feu i Gelis (2004) señala que antes de los años setenta la escuela rural en España era considerada por la Administración educativa como “escuelas de cuarta categoría”, “escuelas de aldeas” o “diseminado”. Era una escuela que presentaba muchas dificultades: se emplazaba en lugares que en muchos casos no eran adecuados para la instrucción, tenía muchos alumnos (de cincuenta a noventa) de edades y niveles diferentes en una sola aula bajo la responsabilidad de un solo maestro, los recursos eran muy escasos, el personal en muchas ocasiones no tenía el título de maestro y la enseñanza era enciclopédica y alejada de la realidad de los alumnos.

En 1970 se aprobó la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, la cual supuso un avance importante en el proceso de consolidación del sistema educativo español, pero despreció la escuela rural al venir marcada por una clara política de concentración (Carmena y Regidor, 1981). Debido al difícil acceso demográfico a muchas localidades y a su escaso número de habitantes, se implementó

un modelo organizativo y de gestión de la escuela rural denominado “concentración escolar”. Este modelo consistía en la agrupación de todos los alumnos de la comarca en un “macrocentro rural” ubicado en la localidad cabecera de la misma. Como consecuencia, se cerraron numerosas escuelas y se potenciaron los grandes centros comarcales y las Escuelas-Hogar.

La concepción de estas concentraciones escolares en el medio rural no resultó ser lo que se esperaba, lo que causó que a mitad de década se manifestara una clara oposición social. Según Carmena y Regidor (1981:2), se detectaba una problemática común muy compleja: limitaciones infraestructurales de los nuevos edificios, peligro en las rutas de transporte, mala calidad en los comedores escolares y escasez en los medios prometidos.

Todas estas dificultades complicaron la situación de la escuela rural ya que tal como indica Berlanga (2003:56) “la creación de grandes concentraciones representó para el alumno de medios rurales un fuerte desarraigo, el aumento del fracaso escolar, dramáticos accidentes por el masivo transporte y, en definitiva, pérdida de calidad educativa y de vida”.

3.1.3.2 La escuela rural desde el final del franquismo (1980) hasta nuestros días

Tras la muerte de Franco y la llegada de la democracia, se inició una década caracterizada por la experimentación de reformas. Se publicó la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares de Enseñanza no universitaria (LOECE) la cual tampoco tuvo en cuenta las peculiaridades de la escuela rural. Sin embargo, al tratarse de un tiempo histórico de recuperación de las libertades democráticas, los maestros de las escuelas rurales comenzaron a manifestar un compromiso de mejora social y “lo rural” pasó a ser un centro de interés en los medios de comunicación y revistas, en gran parte debido a los Movimientos de Renovación Pedagógica.

En 1982 llegó al poder el Partido Socialista Obrero Español, que llevó al parlamento una serie de leyes en materia educativa y que supuso un momento esperanzador para la escuela rural. De esta manera, en 1983, promulgó el Real Decreto de Educación Compensatoria, el cual permitía a las direcciones provinciales de

educación promover proyectos adecuados a las necesidades de las diferentes realidades del territorio y entre ellos los destinados a la escuela rural (Sauras,1998).

Se retiraron las concentraciones escolares y se reabrieron las pequeñas escuelas incompletas de las aldeas para constituir de manera coordinada, todos los centros de una misma comarca en una única institución con un proyecto educativo unificado y un conjunto común de profesionales que atendiera a las necesidades del alumnado de la zona. Nacieron así los Centros Rurales Agrupados (CRA), un nuevo modelo organizativo con el que las pequeñas escuelas no se suprimían, los alumnos permanecían en sus localidades de origen, diversos profesores de plantilla impartían clases de forma itinerante en varias localidades y era posible la utilización conjunta de las instalaciones, independientemente del pueblo de ubicación (Jiménez, 1987). Su constitución supuso la desaparición del maestro generalista de escuela unitaria porque a partir de entonces se verían auxiliados por los especialistas, provocándose un éxodo diario del profesorado hacia la capital o cabecera de la comarca.

A su vez, se crearon los Centros de Recursos y Servicios, como el de Ballobar en Huesca y los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET).

En 1985, se presentó la LODE (Ley Orgánica de Derecho a la Educación) la cual fue derogada por la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) en 1990, que desarrolló la idea de CRA. La escuela rural confiaba en que esta última ley supondría un avance, sin embargo como señala Grande (1993) la escuela rural se quedó, de nuevo y pese a las buenas intenciones de la ley, sin un tratamiento específico y diferenciado. Además Berlanga (2003:72) añade aunque esta ley considerara la igualdad de oportunidades como elemento fundamental en el análisis no contempló la especificidad de la escuela rural, especialmente de la unitaria.

En 1995, la aprobación de la Ley Orgánica de la participación, la evaluación y gobierno de los centros docentes (LOPEG) únicamente trató el tema de la participación y evaluación en los centros, sin dar importancia a la escuela rural.

En 1996, con la llegada al gobierno del Partido Popular y la crisis del modelo LOGSE, la calidad pedagógica se volvió a poner en duda, lo que derivó en la promulgación en 2002 de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), la cual tampoco benefició a la escuela rural sino que supuso un retroceso para todas las

acciones encaminadas hacia la escuela rural implantadas por el Real Decreto de Educación Compensatoria.

En marzo del 2014 el PSOE volvió a tomar las riendas del estado, siendo la paralización de la LOCE una de las primeras medidas que tomó el presidente. Así pues, se iniciaron las bases para la elaboración de Ley Orgánica de Educación (LOE) promulgada en 2006, la cual trataba el tema de la escuela rural en cuatro de sus artículos (del 80 al 83).

En concreto, el artículo 82 hace especial referencia a la igualdad de oportunidades en el medio rural. Se expone que “Las Administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la escuela rural a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades” (LOE, art.82.1).

Además se cita que “...en la educación básica, en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte y, en su caso, comedor e internado” (LOE, art 82.2).

Así, esta ley considera la necesidad de atención a las necesidades específicas del mundo rural y la necesidad de respeto por el lugar de residencia del alumnado en favor de la calidad de la enseñanza, asumiendo, desde el punto de vista económico, los compromisos y gastos que se puedan derivar de dicha circunstancia para que las dificultades geográficas no resulten un impedimento de acceso del alumno al sistema educativo.

En 2013 se aprobó la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), la cual no añadió nada nuevo a las consideraciones establecidas en la LOE.

Actualmente en Aragón existe un Pacto Social por la Educación, un texto elaborado por el Consejo Escolar de la Comunidad Autónoma en 2016, que recoge distintas acciones que tienen como fin mejorar el sistema educativo, y se sustenta en los pilares de la calidad, equidad, participación y planificación. En el Pacto se hace referencia a la escuela rural, considerando que la Administración educativa debe garantizar y asegurar el mantenimiento de la misma con la consiguiente dotación de

recursos humanos y materiales. A su vez, se expone que la escuela rural debe recibir un tratamiento diferenciado en el modelo educativo propio de la Comunidad Autónoma.

Para ello se plantean una serie de acciones como impulsar un Plan estratégico de escuela rural, crear un Observatorio de Educación Rural, potenciar la estructura basada en la relación entre Escuelas Incompletas, Centros Rurales Agrupados y Centros Rurales de Innovación Educativa, fomentar los proyectos educativos colectivos e iniciativas de socialización, consolidar proyectos de innovación, discriminar positivamente a los centros educativos del medio rural en las convocatorias y programas del Departamento de Educación, desarrollar la adecuación de toda la legislación a las características de la escuela rural, promover la mejora de la atención a la diversidad e incentivar y mejorar la estabilidad del profesorado.

Cabe destacar que entre estas medidas la creación del Observatorio para la escuela rural ha sido una de las que se ha empezado a desarrollar. (Decreto 71/2018, de 24 de abril, por el que se crea y regula el Observatorio Aragonés de Dinamización Demográfica y Poblacional. BOA 03-05-2018)

3.2 Multigraduación

3.2.1 Concepto de multigraduación

La multigraduación es una de las características a la que hacemos referencia cuando hablamos de escuela rural. Las aulas donde existe la multigraduación son las denominadas aulas multigrado. Según Faber y Shearron (1974) la multigraduación es la combinación de dos o más grados dentro de la misma clase. Es decir, es un tipo de agrupamiento escolar donde los alumnos de diferentes cursos conviven en una misma aula. Su origen es debido al bajo nivel de matriculación existente en algunas escuelas, normalmente las denominadas rurales, como consecuencia de la escasa demografía de los lugares en que se encuentran.

R.Boix y A.Bustos (2014) consideran que el aula multigrado es un espacio educativo en el que conviven alumnos de distintas edades y grados de conocimiento, con un solo maestro tutor para todos ellos.

Borrell (1984) destaca que la finalidad de este tipo de aulas es atender mejor las necesidades individuales a través de una organización más flexible.

3.2.2 Características de las aulas multigrado

Las aulas multigrado presentan unas características muy particulares. En primer lugar, se produce una convivencia interedades, es decir, conviven grupos de alumnos de distintas edades y cursos en una misma aula. Pueden ir desde aulas de dos niveles, hasta lo que se conoce como aula unitaria, que se ocupa de todos los niveles. Esto conlleva a que todos puedan aprender de todos independientemente del momento evolutivo en el que se encuentran. Este enriquecimiento académico entre edades es lo que Bustos (2010) denomina aprendizaje por contagio.

Boix (2011) hace referencia a la existencia de cuatro componentes en las aulas multigrado. El primero de ellos es la autonomía de aprendizaje del alumnado. La distribución de los momentos de atención individualizada, obliga al alumnado a valerse por sí mismo, de manera que se convierte en responsable de su aprendizaje y en no depender de la guía constante del maestro. Esta situación permite que el maestro pueda atender, si es necesario, a los alumnos con menos autonomía de aprendizaje que requieren más la intervención pedagógica. Además esta característica le permite al maestro tal y como señala Santos (2006) “plantear una dinámica cotidiana con la circulación abierta de saberes”, es decir el alumnado puede avanzar en la adquisición de contenidos según sus intereses y motivaciones.

En segundo lugar, señala la figura del alumno-tutor como otra característica a tener en cuenta en el aula multigrado. El alumno se convierte en mediador de sus compañeros y constituye la figura de tutor, el cual desarrolla el autoconocimiento, identifica los problemas de sus compañeros y utiliza habilidades sociales y de convivencia básicas. Además aunque puede haber una gran diferencia de edad entre los alumnos, un conocimiento enseñado por un compañero de clase es más fácil de integrar que si lo enseña el propio maestro.

A su vez, nos habla de la existencia de un “microsistema social”, un espacio donde se reproducen modelos, se establecen relaciones sociales y niveles diferentes de integración de sus miembros, se generan conflictos y se fomenta la adquisición de

valores democráticos. Estos valores como el respeto a la diversidad, el compañerismo, la ayuda mutua y compromiso hacia las obligaciones a nivel grupal y personal, entre otros, preparan a los alumnos para saber estar con los otros. También se promueve y desarrolla un buen aprendizaje convivencial, siendo las normas de convivencia un componente indispensable y presente en el día a día de la escuela. Los alumnos aceptan esta cultura de un modo natural, pues es una información que va pasando de generación en generación.

Por último, destaca la importancia de las características de tipo geográfico, histórico, cultural, paisajístico y ecológico del entorno rural donde se desarrolla la actividad de enseñanza. De esta manera, el maestro tiene la oportunidad de incorporar estas señas de identidad de la escuela en el currículum promoviendo así un aprendizaje significativo en los alumnos.

3.2.3 Ventajas del aula multigrado

M.Quílez y R.Vázquez (2012) hacen referencia a la falsa evidencia de la mala calidad educativa, principalmente en el ámbito académico, que se deposita sobre las aulas multinivel al darse por hecho que el fracaso escolar en el medio rural es la consecuencia lógica de mantener el alumnado agrupado de una manera “tan caótica y acrónica”. Sin embargo, a pesar de ello, hay muchos autores que encuentran que la enseñanza en las aulas multigrado presenta gran cantidad de ventajas de tipo académico y social.

Uttech (2001), gracias a su estudio cualitativo centrado en el grupo-clase con multigraduación encuentra las siguientes ventajas:

- Los estudiantes más pequeños buscan imitar los comportamientos de los más grandes.
- La cooperación y el entendimiento es mutuo.
- Los más pequeños tienen la oportunidad de escuchar estrategias más avanzadas de aprendizaje.
- El espíritu de cooperación surgido del trabajo en equipo los lleva a tener menos conflictos intergrupales e intragrupal.

Stochkard y Mayberry (1992), Gregory (1992) y Cotton (1996) se centran en las características y condiciones de tipo social y destacan la existencia de menos problemas de conducta en el alumnado, mayor atención a los compañeros, mejora del clima social y afectivo, y sentimiento de eficacia.

Por otro lado, respecto a la atención educativa recibida por el alumnado, Meier (1995) y Raywid (1995) hacen referencia a una instrucción más personalizada, mayor entusiasmo en la realización de actividades escolares, mayor conexión entre las culturas del alumnado y de los adultos, y entornos de aprendizaje más ordenados y seguros.

3.2.4 Limitaciones del aula multigrado

Aunque hemos comprobado que el aula multigrado presenta muchas ventajas, debemos hacer referencia a diferentes cuestiones que condicionan a este tipo de aulas. Una de las limitaciones que encontramos según autores como Boix (2004), Bustos (2008), Jiménez (2009) o Moreno (2000), es la escasa o nula experiencia y la falta de formación universitaria con la que cuentan los docentes destinados a los centros rurales. Además este aspecto se agrava si se tiene en cuenta que, en numerosas ocasiones, estos profesionales suelen entrar en contacto con este tipo de aulas en sus primeros destinos, en puestos inestables (Bernal, 2009).

Llevot y Garreta (2008) hacen referencia a una falta de recursos, y deficiencias en las instalaciones, derivadas del olvido que la escuela rural sufre por parte de las administraciones. Moral y Villalustres (2011), tomando como referencia la obra de Guijarro (2007) advierten que, en la escuela rural no se están cumpliendo alguno de los objetivos prioritarios del milenio, en torno a la introducción de las Tecnologías, puesto que la dotación tecnológica es escasa y está obsoleta.

Por último, Llevot y Garreta (2008) señalan que la heterogeneidad unida a grupos reducidos o muy reducidos dificulta la aplicación de ciertas dinámicas.

Me gustaría señalar que todas estas limitaciones no son insuperables, de manera que es trabajo de todos el esforzarnos por intentar acabar con ellas, y conseguir que la escuela rural se revalorice, logrando una mayor igualdad con aquellas escuelas grandes que se encuentran en situaciones más favorecedoras.

3.3 La enseñanza del inglés

3.3.1 Consideración del área de Inglés desde el currículo de Educación Primaria

Hoy en día el inglés se ha convertido en un vehículo de comunicación privilegiado donde la adquisición de un adecuado nivel de inglés es necesaria para el acceso al mundo laboral, a la información y al conocimiento. Por ello, es necesario capacitar al alumno para desenvolverse en esta sociedad y para conseguir su desarrollo afectivo, social y profesional.

El Consejo de Europa indica que el objetivo último del aprendizaje de una lengua extranjera es que el alumno alcance de forma progresiva el mayor grado de competencia comunicativa para poder utilizar la lengua para comprender, hablar y conversar, leer y escribir. Basándonos en ello, en la Educación Primaria se dará prioridad al desarrollo de las habilidades comunicativas, primando las destrezas orales en los primeros cursos, mientras que en los posteriores las destrezas se desarrollarán gradualmente y de forma integrada.

Así pues, el currículo de Primaria se estructura en torno a actividades de comprensión y producción (expresión e interacción) de textos orales y escritos. Los contenidos, criterios y estándares están organizados en cuatro grandes bloques que se corresponden con las actividades de lengua mencionadas, eje de las enseñanzas de la materia. Estas actividades están contextualizadas dentro de diferentes ámbitos: el ámbito personal, público y educativo, que permitan un uso de la lengua real y motivador.

La aplicación de métodos y tareas globalizados contribuirá a la motivación del alumnado y hará que este valore la importancia que tiene el inglés en el mundo. El método comunicativo será el eje vertebrador del trabajo en el aula que permitirá al alumno conseguir un dominio de la lengua extranjera para desenvolverse en contextos reales, contribuyendo así a un aprendizaje significativo y práctico.

Para la enseñanza de la lengua inglesa se seguirán los principios metodológicos generales del artículo 9 de la Orden del 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma de Aragón, y además se pondrá énfasis en:

- El reconocimiento de la pluralidad de lenguas y culturas.

- La atención a la diversidad de los alumnos con diferentes ritmos de aprendizaje.
- La inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- La creatividad y la emoción, generando oportunidades para que el talento y las inteligencias múltiples puedan ser desarrolladas.
- La evaluación, la cual será continua y buscará la mejora de los aprendizajes y resultados.

Las sesiones se desarrollarán en su totalidad en inglés por parte del profesorado, el cual mantendrá a los alumnos expuestos directamente a un uso auténtico del idioma, con la utilización de materiales y recursos que se adapten a las necesidades y al contexto del alumnado y que les proporcionen necesidades reales de comunicación.

3.3.2 Estrategias metodológicas para la enseñanza del inglés

Hoy en día, es común observar cómo los profesores de inglés intentan encontrar una metodología ideal que sea efectiva y que se adapte a las necesidades de todos los contextos. Sin embargo, como expresa Nunan (1991) no existe un método ideal, por lo que se recomienda a los docentes combinar los diversos métodos que se han desarrollado, enfocarse en la realización de sus tareas, actividades y dinámicas de clase, tomando en cuenta el contexto y las necesidades de los estudiantes.

A continuación se exponen algunas de las metodologías en las que se puede observar una evolución en el tiempo desde un enfoque más tradicional basado en la gramática a un enfoque más comunicativo.

El método de Traducción Gramatical (*Grammar Translation Method*) fue el primer método utilizado por los docentes para la enseñanza de lenguas. Sus principales características según Prator y Celce-Murcia (1979:3) son las siguientes:

las clases son impartidas en la primera lengua y se hace poco uso de la segunda lengua, se enseña mucho vocabulario en forma de listas de palabras que no tienen relación entre ellas, la gramática proporciona las reglas para juntar palabras, y la instrucción a menudo se enfoca en la forma y la inflexión de las palabras, la lectura de textos clásicos comienza pronto, se le presta poca atención al contexto de los textos que

solo son tratados como ejercicios en los análisis de gramática, los únicos ejercicios que se llevan a cabo son ejercicios de traducir de la segunda lengua a la lengua materna y, apenas se le da importancia a la pronunciación.

Con el objetivo de superar los problemas de aprendizaje y las deficiencias que presentaba el método tradicional basado en el aprendizaje de la gramática surgió el Método Directo (*The Direct Method*) que consideraba la necesidad de plantear una didáctica que promoviera la comunicación oral para atender a las necesidades de los estudiantes. Se basa en los supuestos naturalistas del aprendizaje de una lengua, es decir, en la idea de que el aprendizaje de un segundo idioma debe ser una imitación de la lengua materna, ya que es la forma natural en la que los individuos aprenden cualquier idioma. Richards y Rogers (2001:12) señalan los principios en los que se basa este método:

- Uso exclusivo de la lengua meta.
- Enseñanza de vocabulario y estructuras de uso cotidiano.
- Desarrollo de las destrezas de comunicación oral de forma progresiva y graduada mediante el intercambio de preguntas y respuestas entre profesores y alumnos.
- Enseñanza inductiva de la gramática.
- Nuevos contenidos son enseñados a través del modelado y la práctica.
- Uso de la demostración, de objetos y dibujos en la introducción del vocabulario concreto, y de la asociación de ideas en la introducción del vocabulario abstracto.
- Enseñanza de la expresión y comprensión oral.
- Énfasis en la pronunciación y en la gramática.

A pesar de suponer un avance significativo frente al método tradicional, este método presentaba algunas limitaciones, como la representación de diálogos o situaciones en el aula que los alumnos nunca se iban a encontrar en su vida real.

Más adelante, surge el enfoque comunicativo (*Communicative approach*), el enfoque más utilizado por los docentes de lenguas hoy en día. Bérard (1995) explica que este enfoque se desarrolla a partir de una crítica de las metodologías audioorales y audiovisuales para la enseñanza de lenguas. Su objetivo principal es desarrollar la competencia comunicativa en el alumno, capacitándolo de esta manera para una

comunicación real, con el fin de conseguir eficacia en sus necesidades comunicativas, más que corrección en la producción de sus mensajes. Por ello, el foco de atención se desplaza desde la gramática, el vocabulario y las reglas hacia las funciones comunicativas, utilizándose la lengua para preguntar, dar información, explicar, convencer, etc. Se incorporan al proceso de enseñanza-aprendizaje textos auténticos de la vida cotidiana y las actividades realizadas en el aula intentan imitar o reproducir la realidad de fuera del aula, mediante trabajos en grupo, simulaciones y representaciones. Así, los alumnos tienen un papel activo dentro del aula y se convertirán en los protagonistas de su propio aprendizaje, adquiriendo la capacidad de aprender a aprender.

Tomando como referencia el enfoque comunicativo encontramos algunos métodos que han comenzado a ser muy utilizados por los docentes de lengua extranjera.

El primero de ellos es el aprendizaje basado en tareas (*Task-based learning*) en el que se concibe la tarea como la unidad de organización curricular. Nunan (1989) define la tarea como una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, reproduzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma. La tarea debe secuenciarse en tres fases consecutivas: *pre-task*, *task* y *post-task*.

De acuerdo con Shekan (1996) la *pre-task* tiene como objetivo presentar las posibilidades para que la reestructuración de algún aspecto de la lengua se produzca. Durante la *task*, se debe poner especial cuidado a la hora de establecer la apropiada dificultad para el nivel de lengua del grupo de alumnos. La *post-task* se podría subdividir para este autor en dos fases: en la primera en la que se les pide a los alumnos que representen el producto final resultado de la tarea y en la que se analizan los errores gramaticales cometidos. En la segunda, se analiza la secuenciación de las tareas posteriores.

Haciendo referencia a algún método utilizado para enseñar el inglés a alumnos de Infantil encontramos el método de Respuesta Física Total (*Total Physical Response*). Este método desarrollado por J.Asher combina el habla con la acción y propone enseñar la lengua a través de la actividad física. Su objetivo inicial es desarrollar la competencia oral en la segunda lengua en niveles iniciales. Para ello, se pone especial énfasis en el desarrollo de las destrezas de comprensión antes de enseñar a

hablar, se hace hincapié en el significado más que en la forma y se intenta minimizar el estrés del proceso de aprendizaje mediante las acciones físicas y el juego. Krashen (1981) destaca que proveer input comprensible y reducir el estrés son claves para adquirir el lenguaje con éxito.

El método está basado en los enfoques estructuralistas de la lengua ya que para Asher el verbo en imperativo es el elemento lingüístico alrededor del cual se organizan el uso y el aprendizaje de la lengua. La gramática se enseña de forma inductiva puesto que el método requiere que en un primer momento la atención esté centrada en el significado.

El papel de los estudiantes consiste en escuchar con atención y responder físicamente a los mandatos del profesor. Él es quien decide el contenido, presenta los modelos, selecciona los materiales de apoyo y dirige las interacciones. Es responsable de ofrecer la mejor exposición posible a la lengua para que los estudiantes puedan asimilar las reglas básicas y desarrollar la habilidad oral según su propio ritmo natural, corrigiendo poco los errores al principio.

Por último, me gustaría destacar un modo de acercarse a el aprendizaje del inglés para edades tempranas de una manera más global y muy adecuado para aulas multigrado. Se trata del **Proyecto Dinocroc** y consiste en introducir la enseñanza del Inglés a los niños de Educación Infantil de una forma lúdica y divertida a través de diferentes historias en los que los personajes Hocus y Lotus se convierten en los elementos de referencia.

Los temas de las historias se basan en vivencias y problemas del día a día de los alumnos, es decir, son historias que nacen en un mundo infantil y que expresan pensamientos y sentimientos que los niños entienden, ya que han sido experimentados por ellos mismos con anterioridad. A su vez, los protagonistas principales de estas historias presentan las características psicológicas infantiles que permiten a los niños identificarse con ellos.

Este método sigue una secuencia básica comprendida en los siguientes pasos: primero los alumnos se introducen en el mundo fantástico de los Dinocroc donde solo se habla el nuevo idioma; después interpretan una de las aventuras intercambiando roles y combinando gestos, expresión facial, tono de voz y pronunciando en voz alta las

palabras nuevas. A continuación, se realiza un mini-musical en la que los niños cantan la historia que han escenificado anteriormente con el fin de facilitar la memorización de las palabras. Después leen la historia mientras observan las ilustraciones, siendo estas una ayuda visual que les permite asociarlas con el texto. Finalmente los alumnos ven los dibujos animados con los que repasan todo el lenguaje anteriormente usado.

Analizando las distintas metodologías, podemos observar cómo se ha ido produciendo un alejamiento progresivo de la presentación de la lengua como listas de reglas gramaticales, estructuras o funciones, cuyo foco está en qué se aprende y se han producido una serie de cambios que dan una gran importancia a cómo se aprende y a los procesos de aprendizaje para conseguir un buen desarrollo de la competencia lingüística.

Este paso de un enfoque estructural o lingüístico a un enfoque comunicativo nos permite observar los cambios que se han producido en los roles del profesor y el alumno. Por un lado, el profesor tenía la función de proporcionar los conocimientos lingüísticos a los alumnos y corregir los errores, mientras que en un enfoque comunicativo su papel es el de facilitar el proceso de comunicación entre los alumnos y las distintas actividades y textos, dándoles de esta manera a los alumnos la oportunidad de interactuar. Por otro lado, al principio el alumno tenía un papel pasivo en el aula, siendo su misión memorizar las reglas gramaticales e imitar el uso de las formas lingüísticas correctas, y ahora presenta un papel activo siendo el protagonista de su propio aprendizaje, como en el enfoque Dinocroc, un claro ejemplo de enfoque comunicativo.

4. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN UN AULA MULTIGRADO. ANÁLISIS DESDE UNAS ENTREVISTAS

4.1 Método. Justificación de la entrevista

Con el fin de obtener información relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de Inglés en una escuela rural, se va utilizar como técnica de investigación cualitativa una entrevista dirigida a los profesores de lengua extranjera que trabajan actualmente en el ámbito rural. Según Grawitz (1984), Aktouf (1992) y Mayer y Oullet (1991) la entrevista se define como la conversación de dos o más personas en un lugar determinado para tratar un asunto. Estos autores señalan que técnicamente es un método de investigación científica que utiliza la comunicación verbal para recoger informaciones en relación con una determinada finalidad.

Tras valorar los diferentes tipos de entrevista que existen y teniendo en cuenta nuestros intereses, se ha optado por realizar una entrevista semiestructurada que presenta las siguientes características:

- El entrevistador previamente a la entrevista lleva a cabo un trabajo de planificación de la misma elaborando un guion que determine la información que quiere obtener y el orden de las preguntas.
- Las preguntas que se realizan son abiertas y el entrevistado puede expresar sus opiniones, matizar las respuestas o desviarse del guion inicial para aportar alguna información.
- El investigador debe prestar atención a las respuestas del entrevistado para poder interrelacionar los temas.

4.2 Acceso al campo de investigación

Tal y como se explica en el apartado anterior, se iba a llevar a cabo una entrevista con diferentes maestros. Sin embargo, debido a la dificultad para mantener una entrevista personal, por la lejanía o por la falta de disponibilidad de horarios, se ha optado por transcribir las preguntas en un documento de word (ver Anexo I) y enviarlas por correo a los diferentes maestros. Para ello, se ha buscado a través de internet el nombre y el e-mail de todos los CRAS que se encuentran en la Comunidad Autónoma de Aragón y se ha enviado un correo en el que se explica el objeto de la investigación y

se insiste en el carácter anónimo y voluntario de la entrevista. De esta manera, se ha podido llegar a un mayor número de maestros, los cuales han podido elegir si querían participar o no y en caso de hacerlo, han podido disponer del tiempo necesario para reflexionar y contestar a las preguntas.

Para diseñar la entrevista se ha partido de los objetivos que se pretendían conseguir con esta investigación y a partir de ahí se han elaborado las preguntas, las cuales se han organizado siguiendo un orden lógico. Cabe destacar que antes de pasar la entrevista a los sujetos se ha realizado una validación por una persona relacionada con la práctica educativa, la cual es profesora de un CRA.

La entrevista consta de trece preguntas relacionadas con características personales de los profesores y con diferentes aspectos que constituyen las clases de Inglés en una escuela rural. De esta forma, al principio de la entrevista encontramos cuatro preguntas personales sobre el género, edad, años de experiencia y tiempo trabajado en el medio rural de los profesores, las cuales son importantes para conocer el contexto en el que se encuentran los entrevistados. El resto de preguntas hacen referencia a la metodología implementada, los agrupamientos, las dificultades y ventajas al trabajar en un aula multigrado, la atención a la diversidad, la utilización de las TIC, la formación académica recibida por los profesores en el grado de Magisterio sobre el ámbito de la escuela rural, el sentimiento de estos profesores al comenzar a trabajar en una escuela rural y la importancia que le dan las familias a la enseñanza del inglés.

Una vez contestadas las preguntas, se va a llevar a cabo un análisis de los resultados con el fin de elaborar unas conclusiones.

4.3 Muestra

Una de las partes más importantes de la entrevista es la muestra de los sujetos, sin los cuales no es posible llevar a cabo la investigación. Esta hace referencia al tipo de individuos que se van a entrevistar y a su número. Tras enviar el correo electrónico, han sido diez los docentes que han realizado la entrevista. A continuación, se muestran los diferentes profesores que han colaborado, los cuales van a ser nombrados como “Pr.1, Pr, 2...” con el fin de mantener su anonimato. Cabe destacar que todos ellos trabajan actualmente en un CRA.

- Pr.1: Profesor de 28 años con tres años de experiencia docente y un año trabajado en el ámbito rural.
- Pr.2: Profesora de 28 años con cuatro años de experiencia y un año trabajado en el ámbito rural.
- Pr.3: Profesora de 59 años con 15 años de experiencia docente y 12 años trabajando en el ámbito rural.
- Pr.4: Profesor de 25 años con menos de un año de experiencia docente y menos de un año trabajando en el ámbito rural.
- Pr.5: Profesora de 50 años con 25 años de experiencia docente y 10 años trabajando en el ámbito rural.
- Pr.6: Profesor de 59 años con 34 años de experiencia docente y 15 años trabajando en el medio rural.
- Pr.7: Profesora de 36 años con 13 años de experiencia docente, todos ellos en el ámbito rural.
- Pr.8: Profesora de 25 años con un año de experiencia y tres meses trabajando en la escuela rural.
- Pr.9: Profesora de 40 años con 15 años de experiencia docente, todos ellos en el ámbito rural.
- Pr.10: Profesor de 38 años con 5 años de experiencia docente y un año trabajando en el ámbito rural.

4.4 Análisis de los resultados

En este apartado se va a proceder al análisis de los resultados obtenidos en las entrevistas. Para facilitar el proceso se van a organizar las respuestas obtenidas en distintos bloques temáticos o categorías. Según López (2010) se denominan categorías a cada uno de los elementos o dimensiones de las variables investigadas y que van a servir para agrupar según ellas las diversas unidades.

-Datos iniciales de los entrevistados:

- **Sexo:** de los diez sujetos que han colaborado, seis de ellos son mujeres y cuatro hombres.

- **Edad:** la edad de los sujetos está comprendida entre los 25 y los 59 años.
- **Años de experiencia docente:** desde menos de un año hasta 34 años de experiencia. Conforme más años de experiencia tienen, podemos observar que dan unas respuestas mucho más completas y tienen más clara la metodología que deben llevar a cabo en sus clases.
- **Tiempo trabajado en el medio rural:** los datos abarcan desde menos de un año hasta 15 años. A simple vista se puede observar que la mitad de los entrevistados llevan muy poco tiempo trabajando en el medio rural, desde menos de un año hasta un año y medio, y la otra mitad lleva desde diez años en adelante.

A continuación, se exponen las categorías que se han utilizado para agrupar las respuestas de los entrevistados:

-Categoría 1: Metodología utilizada para la enseñanza del inglés

-Estrategias metodológicas utilizadas

Ante la pregunta de “¿qué metodología utilizas para llevar a cabo tus clases de Inglés?” las respuestas han sido variadas. Podemos decir que la mayoría de los entrevistados coinciden en la implementación de metodologías activas y participativas en las que los alumnos utilicen el inglés para comunicarse:

- Pr.1: *“Depende mucho del proyecto que estemos realizando, pero tratamos de centrarnos en el Communicative Approach. Tratamos de crear las condiciones necesarias en el aula para que el alumno “necesite” comunicarse en Inglés.”*
- Pr.5: *“Participativa y activa. Cantamos canciones, preparamos actuaciones, espectáculos, dramatizaciones, juegos orales...”*

Únicamente dos de los docentes siguen una metodología más tradicional basada en el libro de texto que les proporciona la editorial:

- Pr.7: *“Básicamente sigo la metodología del libro con el que trabajo, centrándome más en la parte de gramática”*.

- Pr.10: *“Me baso en la programación y el temario proporcionado por la editorial que utiliza el centro, y a raíz de ella programo las unidades didácticas para el curso...”*

Por otro lado, encontramos a varios docentes que no se decantan por una metodología concreta, sino que utilizan varias, dependiendo de factores como la tarea que se vaya a realizar o la edad de los alumnos:

- Pr.4: *“Aprendizaje cooperativo, Total Physical Response, participación activa, enfoque comunicativo, eTwinning...”*
- Pr.6: *“La metodología que uso es distinta para cada clase. Con los pequeños es estar continuamente realizando actividades lúdicas, juegos y canciones, muy participativo, el enfoque es totalmente comunicativo, les gusta mucho y se lo pasan muy bien. Con los alumnos de 3º a 6º el enfoque sigue siendo comunicativo y vigilando las 4 destrezas del currículo pero es un poco diferente”*.
- Pr.9: *“En mis clases, los alumnos y alumnas son el centro, son los protagonistas. Decir que sólo utilizo una metodología no sería cierto, puesto que cada proyecto, cada unidad, cada tema que desarrollamos requiere de un tratamiento diferente, por ello, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, flipped classroom, gamificación, aprendizaje basado en las competencias... son metodologías muy presentes en nuestro aula”*.

- Agrupamientos

La pregunta efectuada a los docentes es: *“¿Cómo son los agrupamientos? ¿Varían estos en función de la tarea que se desempeñe?”.* La mayoría de los entrevistados utilizan distintos agrupamientos (en parejas, pequeño grupo, gran grupo, por edades) según la actividad que se vaya a llevar a cabo. Así pues, encontramos las siguientes respuestas:

- Pr.1: *“Depende de la actividad, pero hay tanto trabajo individual, como en parejas como en pequeño y gran grupo prácticamente todas las semanas.”*

También por cursos (...) Normalmente las actividades orales en grupos-parejas, y las actividades escritas individuales”.

- Pr.8: *“Los agrupamientos suelen ser por nivel (curso) o parejas (a veces del mismo nivel o de distinto). Muchas veces se trabaja de forma individual, ya que en algunas clases hay muy pocos alumnos. Los agrupamientos varían según la tarea”.*
- Pr.10: *“Me gusta que trabajen en pequeños grupos el mayor tiempo posible, ya que el Inglés es una asignatura en la que se deben comunicar entre ellos y conmigo, pero como te he dicho, depende de cómo responda el grupo”.*

-Materiales y recursos que se utilizan en el aula

En relación con los materiales y recursos que se utilizan en el aula se han realizado dos preguntas. La primera de ella es: “¿qué tipo de materiales usas en el aula? ¿se sigue un libro de texto?”, ante la que hallamos respuestas muy variadas.

Encontramos a aquellos profesores que no utilizan libro de texto y sus clases están basadas en la utilización de otros recursos materiales como vídeos, la pizarra digital y juegos. En una de las reflexiones se hace referencia a la necesidad de adaptar estos recursos a las necesidades de los alumnos. Algunos de los comentarios son los siguientes:

- Pr.1: *“No tenemos libro de texto. Tenemos un banco de recursos, pero debemos adaptarlos a las necesidades del aula constantemente. Utilizamos, lapbooks, vídeos, PDI...”.*
- Pr.8: *“No seguimos libro de texto. Los materiales y recursos son diversos (fichas, juegos, canciones, vídeos, etc.)”.*

Por otro lado, hay docentes que utilizan el libro de texto y consideran que es un buen recurso porque les ofrece gran cantidad de actividades, pero lo complementan con el uso de otros recursos materiales de elaboración propia:

- Pr.6: *“Utilizo distintos materiales, algunos elaborados por los propios alumnos. Llevan libro de texto los de Primaria, sólo lo uso un 30% del tiempo escolar pero me viene muy bien”*.
- Pr.10: *“El grueso del trabajo lo realizo siguiendo los libros de la editorial, ya que están estructurados de manera progresiva durante toda la etapa de primaria y tienen gran cantidad de material para el aula (classbook, activitybook, videos, audios, material manipulable, etc.) pero también utilizo material que voy recopilando o que hago yo si me interesa profundizar o reforzar temas de gramática o vocabulario (juegos de mesa, crucigramas, sopas de letras...), los juegos también son muy útiles para asentar la gramática”*.

Me parece interesante destacar la opinión de una maestra con respecto al libro de texto, la cual considera que se trata de un material que supone un impedimento en las aulas multigrado y que, por tanto, pretende dejar de utilizar, elaborando así sus propios materiales:

- Pr.9: *“Estamos en periodo de dejar de lado el libro de texto y fabricar nuestros propios materiales o seleccionar algunos que ya están hechos y que nos sirven para dar nuestras clases. Los libros de texto no están preparados para las clases multinivelares y lejos de facilitarte el trabajo, te lo complican...”*

La segunda pregunta hace referencia a la utilización de las nuevas tecnologías en el aula: *“¿se utilizan las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula?)”*. Todos los profesores afirman que utilizan los recursos tecnológicos para llevar a cabo sus clases de inglés. Destacan la pizarra digital para escuchar canciones, hacer juegos y ver vídeos, entre otros muchos usos:

- Pr.5: *“Sí, utilizamos la pizarra digital y vídeos de YouTube para preparar los espectáculos”*.
- Pr.8: *“Sí, se usan bastantes recursos digitales (canciones, vídeos, juegos y quizzes en la PDI...)”*.

Algunos docentes valoran la utilización de algunas plataformas y aplicaciones digitales, muy interesantes para hacer que los alumnos aprendan de una manera lúdica y desarrollen la competencia digital:

- Pr.9: *“Sí, habitualmente. Desde lo más sencillo que puede haber, para que busquen alguna palabra que no entienden y escuchen su pronunciación, hasta para utilizar la plataforma Edmodo, con la que trabajamos en clase y en casa, o para utilizar Kahoot, Plickers, hacer presentaciones...”*

Una profesora destaca la falta de tiempo para poder hacer uso continuo de las TIC:

- Pr.7: *“Personalmente, utilizo sólo el proyector. No me cunde el tiempo para hacer mucho más”.*

Por último, me parece interesante recalcar la idea de un profesor que destaca el hecho de que algunas escuelas todavía no cuentan con medios tecnológicos apropiados, lo que supone una limitación para que los maestros puedan desarrollar plenamente su práctica docente:

- Pr.10: *“Sí, siempre que los medios disponibles lo permitan. En esto da igual escuela rural que urbana, hay colegios que no cuentan con proyectores o tienen tablets de hace 15 años con lo que es casi imposible realizar una sesión con normalidad. Si los equipos disponibles lo permiten sí que se utilizan. Hay muchísimas páginas web, blogs, etc. que ofrecen actividades muy interesantes para que los alumnos refuercen o amplíen conocimientos de manera autónoma, ya que la mayoría son autocorregibles. Esto requiere un trabajo previo de selección y valoración para que las actividades que propongas a los alumnos se ajusten a tu programación”.*

-Categoría 2: Atención a la diversidad

La pregunta planteada es: ¿cómo se atiende a la diversidad en el aula?”. En cuanto a las respuestas, algunos profesores intentan adaptar el currículo y los materiales a las necesidades de los distintos alumnos, proporcionar una atención más individualizada y promover la tutoría entre iguales:

- Pr.7: *“Personalmente, intento explicar las cosas más despacio o fuera del horario, vigilar más el trabajo de los alumnos con más dificultades...”*.
- Pr.8: *“En cuanto a niveles se gradúa la dificultad de la tarea. A veces es necesario adaptar la evaluación en casos concretos. Los alumnos más aventajados ayudan a los que más les cuesta, de esa manera los primeros ganan en responsabilidad y compañerismo y los segundos consiguen llevar el ritmo”*.
- Pr.9: *“En algunos casos son necesarias adaptaciones curriculares significativas, en otros no significativas, que puede ser hacer el contenido más visual, más manipulativo...”*.
- Pr.10: *“Intento realizar trabajo personalizado con los que más lo necesitan en la medida de lo posible...”*.

-Categoría 3: Implicación de las familias en la enseñanza del inglés de sus hijos

La pregunta realizada a los maestros tiene el objetivo de conocer su percepción sobre la implicación de las familias en el área de Inglés y es la siguiente: *“¿consideras que las familias se implican en la enseñanza del Inglés de sus hijos?”*. En general, los maestros señalan que las familias se implican en la enseñanza del Inglés de sus hijos aunque algunas de ellas no lo hacen por su desconocimiento del idioma, sin embargo, hacen todo lo posible por encontrar otros medios para ayudar a sus hijos:

- Pr.3: *“Se implican si tienen tiempo y conocen las áreas”*.
- Pr.9: *“Sí, en algunos casos es complicado porque su formación no les permite ayudarles directamente, pero aún en estos casos, muestran su apoyo y su implicación en el aprendizaje”*.
- Pr.10: *“Creo que no mucho pero por cuestión de desconocimiento del idioma. Quizá en asignaturas como Matemáticas, Lengua, etc puedan ayudarles en casa o seguir más la progresión de los niños, pero en Inglés hay bastante gente que*

no tiene conocimiento del idioma por lo que el único apoyo que pueden darles es llevarles a clases particulares (los que se lo pueden permitir)”.

En referencia a la pregunta: “¿crees que los padres le dan importancia al aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés en el medio rural?” la mayor parte de los docentes creen que sí que se da importancia. Algunos de los comentarios son:

- Pr.5: *“Sí, le dan mucha importancia”.*
- Pr.10: *“Sí. Creo que la mayoría de la gente está muy concienciada de la importancia que tiene el aprendizaje de una segunda e incluso una tercera lengua para el futuro laboral de sus hijos”.*

Uno de los profesores expone que se le da más importancia al inglés en la zona urbana porque en el pueblo tienen otro tipo de intereses como la trasmisión de valores o la enseñanza de otras áreas:

- Pr.1: *“En mi caso, no tanto como en las ciudades. O esa es mi percepción. En cambio, le dan importancia a otras cosas, como el respeto al maestro o aspectos más tradicionales (matemáticas, ortografía...)”.*

Algo que me ha llamado la atención es el contraste de opiniones entre dos de los maestros entrevistados. Uno de ellos considera que la vida en la ciudad y el campo difieren en gran medida ya que la gente de ambos lugares no tiene los mismos intereses y hace referencia a la falta de recursos presente en el medio rural. Por lo contrario, otro de los docentes muestra un sentimiento de indignación cuando se hace una diferenciación entre lo rural y lo urbano, pues considera que los pueblos han evolucionado y cuentan con todo aquello que está presente en las ciudades. A continuación se presentan las respuestas de los dos profesores, respectivamente:

- Pr.2: *“Hoy en día se le empieza a dar más importancia, pero la vida en los pueblos es muy diferente y estar en la calle jugando es fundamental para los niños. Además, los recursos y actividades a los que se tiene acceso son muy limitados”.*
- Pr. 9: *“Creo, rotundamente, que no tiene sentido que se siga haciendo esta diferencia entre lo rural y lo urbano. Cuando leo o escucho a alguien hablar en estos términos, creo que piensan en los pueblos de la época en blanco y negro”.*

(...) por supuesto que los padres y madres dan importancia al aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés en el medio rural, ¿se han planteado la misma pregunta para el medio urbano? Porque yo creo que no depende de dónde vives, si no de tu forma de pensar, ni siquiera de tu formación, puesto que hay padres y madres con una formación baja o casi nula, que ven muy importante que sus hijos e hijas aprendan otra lengua, porque lo ven imprescindible para su futuro”.

Por último, un profesor comenta el hecho de que en cualquier ámbito podemos encontrar padres que se implican y dan importancia a la educación de sus hijos y otros que no:

- Pr. 7: *“Hay de todo como en todas partes. Hay padres que le dan mucha importancia al aprendizaje en general de sus hijos y padres que pasan de todo”.*

-Categoría 4: Diferencias entre la docencia en una escuela rural y una escuela urbana

La pregunta planteada a los maestros es: “si has tenido la oportunidad de trabajar en una escuela urbana ¿qué diferencias encuentras entre impartir Inglés en una escuela rural con varios niveles a la vez y una escuela urbana?”. De los diez entrevistados, tres no han trabajado en la escuela urbana, aunque uno de ellos realizó sus prácticas escolares en ese ámbito y ha podido contestar a la pregunta. Aquellos que han respondido, señalan como diferencias principales el número de niños que hay en cada aula, la atención que se le puede prestar a cada alumno y el tiempo que se dedica a planificar las sesiones. Muchos de ellos opinan que es más cómodo y menos costoso preparar las clases en una escuela urbana y añaden que la escuela rural te da más libertad. Algunos de los comentarios de los docentes que apoyan esta afirmación son los siguientes:

- Pr.1: *“Es mucho más fácil-cómodo trabajar en una zona urbana, aunque haya muchos alumnos. El hecho de tener un Pupil’s book y un Activity book te facilita mucho la vida. Eso sí, también tienes mucha menos libertad. En la escuela rural podemos hacer proyectos que serían inviables en una ciudad”.*

- Pr.8: *“En una clase en una escuela urbana hay distintos ritmos y formas de aprendizaje, pero hay unos objetivos comunes. Sin embargo en la escuela rural un mismo grupo tiene distintos objetivos y contenidos, lo que hace que planificar las clases sea más costoso”*.
- Pr.9: *“... puedo decir que la diferencia sustancial que encuentro es que si llevas libro de texto, como es evidente, al tener una clase de un único curso, el material es el mismo para todos (de base, dejando aparte si hay ACS, ACNS o necesidad de apoyos) por lo que el tiempo que inviertes preparando materiales es mucho menor y la organización tuya a la hora de trabajar en clase también requiere de menor esfuerzo”*.
- Pr.10: *“La preparación de las clases; con alumnos de un mismo nivel me resulta más fácil, aunque también haya diferencias dentro de un grupo del mismo nivel”*.

Otra de las preguntas planteadas a los docentes es: *“¿has notado diferencia en la percepción del inglés en el medio rural o urbano?”*. Tres de ellos consideran que la percepción es distinta, dándole más importancia en el medio urbano, mientras que seis de ellos no observan ninguna diferencia. Algunos de los comentarios que destacan una percepción distinta del inglés son los siguientes:

- Pr.2: *“Sí, ahora mismo es extraño encontrar un centro no bilingüe en el ámbito urbano, y todo lo contrario sucede en el ámbito rural. Son las nuevas generaciones las que introducirán, desde mi punto de vista, esa importancia en la educación de su futura descendencia”*.
- Pr.8: *“En el medio urbano se expone a los niños a la lengua inglesa (en películas o dibujos animados) más que en el medio rural”*.

Algunos comentarios de profesores que opinan que no existe diferencia en la percepción del inglés son:

- Pr.5: *“No. Pienso que no hay ninguna diferencia”*.

- Pr.6: *“No noto gran diferencia en la valoración del inglés entre el medio rural y urbano actualmente...”*.

-Categoría 5: Formación sobre la escuela rural en el grado de Magisterio

Con respecto a la pregunta: “¿crees que es suficiente tu formación en Magisterio para impartir clases en una escuela rural o crees que deberías haber recibido más formación?” la percepción de los docentes ante la formación sobre la escuela rural es claramente negativa, pues la gran mayoría coinciden en la idea de que no es suficiente debido a la poca atención que se le ha prestado al tema de la escuela rural en el grado de Magisterio. Señalan que no han recibido ninguna formación específica y que empezaron a conocer la escuela rural una vez que les tocó trabajar en ese ámbito. Además comentan que han aprendido a trabajar en este tipo de escuela con la experiencia. A continuación se exponen algunas de las afirmaciones:

- Pr.1: *“No, no es suficiente. Nadie sabe lo que pasa en una escuela rural hasta que no está en ella. Hay muchísimo trabajo, desgasta mucho, pero es maravillosa. Aunque me atrevería a decir que tampoco estamos bien formados para cualquier otra escuela”*.
- Pr.7: *“Para nada. Jamás me hablaron de tener distintos niveles en la misma aula. Creo que es un tema que tendrían que tener en cuenta para trabajar, porque no te mencionan ni las aulas unitarias...”*.

Una de los docentes habla de la falta de formación sobre la escuela rural y comenta que sabía cómo funcionaba al haber acudido a una de pequeña. Expone que, por lo contrario, aquellos que proceden de una escuela urbana pueden encontrar dificultades al llegar a la escuela rural:

- Pr.9: *“Yo no recibí ningún tipo de formación para impartir clases en una escuela rural (...). Yo crecí y me formé en una de ellas y tenía muy claro la forma de trabajo y todas tus ventajas, pero siempre tuve claro que quien se hubiese formado en un colegio grande, (...), iban a ver muy complicado la forma de trabajar y organizarse en una escuela rural, y así fue. Cuando a mi colegio llegaban compañeros y compañeras que trabajaban por primera vez en*

una escuela rural y que no habían tenido ningún contacto con ella... se les venía el mundo encima hasta que encontraban el modo de planificarse y organizarse”.

Otra profesora hace referencia a que la formación recibida en Magisterio está orientada a situaciones de la escuela urbana, en la que las características del aula son muy diferentes a las de la escuela rural, ya que no conviven alumnos de distintas edades en una misma clase:

- Pr. 8: *“Creo que la formación podría haber sido más completa, ya que muchas veces se enfoca hacia situaciones de la escuela urbana, que son diferentes que las que se dan en la escuela rural”.*

Por último, se expone el comentario del único docente que considera que la formación es suficiente aunque apunta que es importante seguir formándose.

- Pr.10: *“Es suficiente, aunque siempre ayuda seguir teniendo formación ya que todo está en un continuo proceso de desarrollo y/ o cambio”.*

-Categoría 6: Sentimiento de los docentes al comenzar en una escuela rural

La pregunta que se ha efectuado a los docentes con respecto a su sentimiento al comenzar en una escuela rural es: *“¿cómo te sentiste cuándo comenzaste a impartir clases en la escuela rural? ¿ha cambiado algo tu percepción desde cuando empezaste hasta ahora?”.* Por un lado encontramos a aquellos docentes que al principio tenían un sentimiento de agobio y miedo al llegar a una realidad nueva para ellos, pero que poco a poco han ido sintiéndose más cómodos, como podemos ver en los siguientes ejemplos:

- Pr.1: *“Me sentí totalmente perdido, sin saber por dónde empezar. Por suerte, lo bueno de los pueblos es que los compañeros ayudan muchísimo y te apoyan. O por lo menos en mi caso...”.*
- Pr.4: *“Un poco asustado. Sí, ahora me siento muy cómodo, y la prefiero a la escuela urbana”.*
- Pr.7: *“De primeras sentí mucho agobio y miedo, porque no tenía muy claro cómo organizarme para impartir dos niveles a la vez, sobre todo, como ya he*

mencionado varias veces, si hay que seguir un libro de texto diferente. Ahora sigo un poco agobiada, pero intento unificar aquellos temas del libro que trabajan algo similar... ”.

Por otro lado, encontramos a aquellos profesores que desde el principio se han sentido muy bien en la escuela rural y la valoran positivamente:

- Pr.2: *“Muy bien, para mí la escuela rural es la mejor opción. Creo que te permite conocer mucho más a los niños y a ti mismo como docente y compañero”.*
- Pr.8: *“Me sentí bien, era algo que tenía ganas de hacer, ya que sabía que iba a aprender muchas cosas que no se enseñan en la carrera (así ha sido). Mi percepción no ha cambiado, estoy muy contenta en la escuela rural”.*

-Categoría 7: Dificultades que surgen al impartir Inglés en un aula multigrado

La pregunta que se ha hecho a los profesores es: “¿encuentras alguna dificultad a la hora de impartir Inglés con alumnos de distintas edades? ¿Cuáles son? Tras observar las respuestas obtenidas, se encuentran tres tipos de contestaciones diferentes.

En primer lugar, hay docentes que consideran que sí que existen dificultades como el hecho de atender a varios niveles a la vez o preparar las clases teniendo en cuenta a los distintos alumnos. Algunas de las respuestas se exponen a continuación:

- Pr.8: *“Sí, principalmente el hecho de que en ocasiones hay que diferenciar en una misma aula y un mismo momento (presentación, recursos, actividades, apoyos...), dado que la adquisición y el nivel varían mucho de un curso a otro”.*
- Pr.10: *“Al ser este mi primer año en una escuela rural agrupada sí me ha resultado difícil y costoso en cuanto a esfuerzo y tiempo de preparación; ya que estoy intentando dar la mayor parte de la materia con los dos grupos a la vez, ajustando el nivel a cada curso pero procurando que la gramática y las actividades vayan lo más a la par posible, y así poder trabajar la comunicación.”*

En segundo lugar, hay docentes que no encuentran ninguna dificultad, sino que más bien consideran que es beneficioso que los alumnos de diferentes edades trabajen en la misma aula puesto que esto enriquece el aprendizaje. Dos claros ejemplos que apoyan la afirmación son los siguientes:

- Pr.3: *“Es solo un tema organizativo y la diferencia redonda de modo positivo en el aprendizaje de los más pequeños y las destrezas a desarrollar con los mayores; ya que, los mayores pueden tutorizar (bajo supervisión) a los pequeños, con lo que ya han aprendido”*.
- Pr.9: *“Rotundamente no. Las dificultades pueden venir de las diferencias de conocimiento de la lengua inglesa entre uno y otros, pero esta dificultad no tiene nada que ver con que sean alumnos y alumnas de diferentes edades. La diferencia de edades en un mismo aula enriquece el aprendizaje”*:

Finalmente hay dos profesores que encuentran dificultades si se dan determinadas condiciones como la obligación del uso del libro de texto y la estancia en la misma aula de niños de todas las edades, desde Infantil a sexto de Primaria:

- Pr.6: *“Si hay 2 clases no tengo problemas, lo malo es cuando es unitaria y tengo a los de Infantil con los de 5º y 6º, entonces todo son complicaciones”*.
- Pr.7: *“La mayor dificultad es si tienes obligación de usar libros de texto, porque es un cacao usar distintos libros de distintos niveles”*.

-Categoría 8: Ventajas de trabajar con niños de distintos niveles

Tras realizar la pregunta: “¿cuáles son las ventajas de trabajar con niños de diferentes niveles?” todos los profesores son capaces de señalar alguna ventaja. La mayoría de ellos coinciden en la idea de que los alumnos pueden aprender entre ellos, su desarrollo personal es mayor y la cohesión de grupo es grande, produciéndose una buena convivencia en el aula. Algunas de las respuestas obtenidas son las siguientes:

- Pr.4: *“Los más pequeños se benefician al trabajar con los más mayores. A su vez, los más mayores refuerzan su aprendizaje intentando transmitírselo a los más pequeños, llegando a tutorizarlos”.*

- Pr.8: *“Los distintos niveles dentro de un mismo grupo ayudan tanto a mayores como a pequeños. Los primeros mejoran en responsabilidad y madurez, mientras que los segundos aprenden hábitos de trabajo y reciben ayuda por parte de sus compañeros de niveles superiores. En general ayuda al respeto y la convivencia en el centro, ya que al ser grupos pequeños hay cohesión entre los distintos niveles”.*

- Pr.9: *“Todas, aunque yo me centraría en cuáles son las ventajas para los niños, de trabajar con compañeros y compañeras de distintos niveles. Aprenden a trabajar y a interaccionar con niños y niñas más mayores y más pequeños, aprender a explicarle a un compañero algo que no entiende de una manera más sencilla, a adaptarse a diferentes niveles, lo que les es completamente útil, no solo para sus aprendizajes y experiencias en el aula, si no para su día a día fuera de ella”.*

4.5 DISCUSIÓN

En cuanto a los materiales utilizados en el aula, la mitad de los maestros utilizan el libro de texto y la otra mitad no, aunque de los que lo utilizan, alguno comenta que le gustaría quitarlo. Esto contrapone a lo que señalan Boix y Bustos (2014) que consideran que el libro de texto junto con materiales editados son los más utilizados en el aula multigrado. De esta manera, podemos decir que poco a poco los docentes están dejando de lado los libros de texto y están empezando a utilizar otro tipo de recursos que se adapten a las necesidades e intereses de sus alumnos y que conllevan la implantación de metodologías más activas. Estos mismos autores también afirman que el libro de texto parece dar seguridad curricular al maestro, es un apoyo en momentos determinados o de manera general en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de ahí que facilite su trabajo. Esta evidencia resulta cierta para varios de nuestros entrevistados aunque no coincide con la perspectiva de una de las maestras, que considera que el libro de texto en las aulas multigrado no facilita el trabajo, sino que por lo contrario lo dificulta.

Los agrupamientos que realizan los docentes en el aula multigrado son muy diversos y normalmente varían dependiendo de la tarea que se vaya a llevar a cabo. Los más utilizados son: en parejas, individualmente, en pequeño o gran grupo y por nivel educativo. Algunos de estos agrupamientos son los que Bustos (2006, 2008) señala como los más utilizados en el contexto de la multigraduación.

En referencia a la atención a la diversidad, el aula multigrado nos ofrece grandes posibilidades para atender a las distintas necesidades de los alumnos y tal como exponen los maestros entrevistados se realiza una atención más individualizada con estos alumnos y se potencia la ayuda por parte de los compañeros. Algunos autores como Uttech (2004), Santos (2011) y Boix (2014) exponen que ante la heterogeneidad de las aulas multigrado, los docentes tienen la oportunidad de desarrollar una enseñanza diversificada e incluyente, con respuesta simultánea a las necesidades educativas de todos los alumnos.

En relación a la implicación de las familias en la enseñanza de sus hijos, en general los docentes consideran que la mayoría sí que se implican. Esto coincide con lo expuesto por algunos autores como Llevot y Garreta (2008), Jiménez (2009) y Sauras *et al.* (1998), quienes señalan que la mala o escasa relación entre familia y escuela es un

mito, ya que la intervención familiar en los centros educativos rurales es cada vez mayor.

La mayoría de los docentes afirman que durante sus estudios universitarios no recibieron formación sobre la escuela rural. Estos resultados apoyan los estudios de Boix (2004), Bustos (2008,2011), Jiménez (2009) o Moreno (2000) que señalan la falta de formación universitaria con la que cuentan los docentes destinados a los centros rurales. Además, algunos de los sujetos entrevistados apuntan que la formación universitaria está orientada a situaciones de la escuela urbana, de manera que ellos encuentran dificultades al llegar a una escuela rural, que presenta unas características muy distintas. Esta evidencia es expuesta por Ezpeleta (1997), el cual considera que el profesorado formado en la representación de su trabajo para el manejo de un solo grado, cuando conoce la multigraducción, parece tangencialmente más inclinado a percibir los grados por separado, encontrando dificultades para coordinar las actividades del conjunto.

Con respecto al sentimiento de los docentes al comenzar en una escuela rural, varios señalan que al principio se sintieron con miedo o incluso agobiados, pero poco a poco han ido sintiéndose más cómodos. Estas percepciones coinciden con las aportaciones de Bustos (2007), que encuentra que al principio supone una sensación de inseguridad y ciertas dificultades al hallarse ante una realidad que desconocen, pero superado, comienzan a apreciar todas las ventajas.

En referencia a las ventajas, los maestros señalan que los alumnos pueden aprender entre ellos, produciéndose un beneficio mutuo, ya que los pequeños reciben ayuda por parte de los mayores y estos últimos ganan en responsabilidad al tener que tutorizar a sus compañeros. Esta ventaja concuerda con algunas de las que propone Uttech (2001) con las que señala que los más pequeños tienen la oportunidad de escuchar estrategias más avanzadas de aprendizaje y la cooperación y el entendimiento es mutuo. A su vez, los maestros entrevistados señalan que la cohesión de grupo es grande y por ello se produce una buena convivencia en el aula. Stockard y Mayberry (1992), Gregory (1992) y Cotton (1996) destacan la existencia de menos problemas de conducta en el alumnado, mayor atención a los compañeros, mejora del clima social y afectivo, y sentimiento de eficacia.

5. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

5.1 Título de la unidad didáctica: We like cooking!

5.2 Justificación de la unidad didáctica

La presente unidad didáctica trata como tema principal la comida. Se ha pretendido basarnos en los intereses y en la realidad más cercana de nuestros alumnos. Durante las seis sesiones que comprende la unidad didáctica, los alumnos van a tener la oportunidad de ampliar su vocabulario sobre los alimentos, desarrollar funciones comunicativas básicas relativas al tema, elaborar recetas sencillas, conocer una de las recetas más conocidas en Inglaterra, participar en situaciones reales del día a día y desarrollar la imaginación y la creatividad. A su vez, de manera transversal, se pretende concienciar al alumnado de la importancia de la buena alimentación. Cabe destacar que todo ello se va a llevar a cabo utilizando el inglés a través del desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas de forma integrada: writing, speaking, listening y reading.

5.3 Contexto del centro educativo

El CRA Fabara-Nonaspe “Dos Aguas” está situado en la comarca del Bajo Aragón-Caspe a 147 kilómetros de la provincia de Zaragoza. Está formado por dos centros educativos, uno en la localidad de Fabara, el cual es la cabecera, y el otro en Nonaspe, en el cual se va a desarrollar nuestra unidad didáctica.

Esta localidad cuenta con una población de unos 1000 habitantes. El nivel socioeconómico de las familias es medio y por su situación rural, el sector primario es el más desarrollado de la zona siendo el principal medio de vida el trabajo en granjas, compaginándolo con la agricultura. Debido a que a lo largo de todo el año hay continuidad en la faena agrícola y ganadera, es algo característico de este CRA la demanda de tareas de recolección que atrae a familias inmigrantes, lo que conlleva la presencia de este alumnado en el centro hacia finales de curso.

En cuanto a los recursos materiales, el centro cuenta con recursos informáticos: dos aulas de Primaria con pizarra digital y ordenador e Infantil con un ordenador. A su vez, cuenta con una biblioteca escolar.

Esta unidad didáctica ha sido diseñada para el alumnado de 4° y 5° de Educación Primaria. El grupo consta de 16 alumnos, nueve de 4° y siete de 5°. Debido a que las características personales de los alumnos son datos privados que no se pueden revelar, únicamente diremos que es un grupo heterogéneo en el que los ritmos de aprendizaje son distintos. En referencia al nivel de inglés, la mayoría de ellos tienen un nivel similar, aunque encontramos determinados casos que presentan más dificultades a la hora de comunicarse.

5.4 Temporalización

La presente unidad didáctica consta de seis sesiones de una hora que van a ser desarrolladas durante un periodo de dos semanas. No está diseñada para ser implementada en un periodo concreto del calendario escolar, de manera que podrá ser llevada a cabo cuando el maestro considere que sus alumnos están preparados.

5.5 Metodología

La metodología que se va a implementar es una metodología activa y participativa, basada en la interacción, no solo entre los alumnos y el profesor, sino también entre los propios alumnos. Concretamente, nos vamos a basar en el aprendizaje por tareas (*Task based approach*), por lo que todas las sesiones van a estar divididas en tres partes: pre-tarea o tarea motivadora, tarea y post-tarea. A su vez, a lo largo de las diferentes sesiones se va a hacer uso de las nuevas tecnologías.

La mayoría de las actividades las van a realizar en grupos de cuatro alumnos, con el fin de fomentar el trabajo cooperativo. El resto de las actividades se realizarán en gran grupo o individualmente según las características de la tarea.

El papel del profesor va a ser el de guía y facilitador del aprendizaje de los alumnos. En todo momento va a intentar crear una atmósfera positiva y brindar la ayuda que necesiten a los alumnos. Por su parte, los alumnos van a ser los protagonistas de su propio aprendizaje, teniendo un papel activo en el mismo.

5.6 Contribución al desarrollo de las competencias clave

- **Comunicación lingüística:** esta unidad contribuye directamente al desarrollo de esta competencia, ya que va a ayudar al alumnado a aumentar su vocabulario, mejorar su gramática y fonética, así como mejorar su capacidad para entender y expresarse en inglés tanto a nivel como escrito.
- **Competencia matemática y competencias en ciencia y tecnología:** a lo largo de la unidad los alumnos se va a concienciar a los alumnos sobre la importancia de llevar una alimentación saludable contribuyendo así a la competencia en ciencia y tecnología. A su vez, los alumnos van a desarrollar la competencia matemática ya que se van a ver inmersos en situaciones de la vida cotidiana como ir al supermercado en las que van a tener que realizar cálculos matemáticos.
- **Competencia digital:** se va a desarrollar esta competencia puesto que algunas de las actividades están planteadas para llevarse a través del ordenador y mediante el uso de algunas aplicaciones y juegos.
- **Competencia de aprender a aprender:** se pone en práctica esta competencia puesto que durante la realización de las diferentes tareas, los alumnos tienen que reflexionar sobre sus aptitudes, conocimientos, capacidades y las estrategias para desarrollarlas. Además el cometer fallos durante las tareas también es una parte fundamental para que el alumno pueda aprender de sus propios errores.
- **Competencias sociales y cívicas:** a lo largo de la unidad didáctica se va a contribuir a esta competencia, pues se fomenta el trabajo colaborativo y, por tanto, el desarrollo de las habilidades sociales.
- **Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor:** durante las tareas el alumnado deberá poner en juego su iniciativa personal, combinando responsabilidad y autoconfianza para afrontar los problemas y encontrar soluciones.
- **Conciencia y expresiones culturales:** mediante la familiarización con una de las recetas más representativas de Inglaterra.

5.7 Elementos transversales

- **Comprensión lectora, la expresión oral y escrita:** se trabajan a través de actividades en las que los alumnos tienen que leer textos o enunciados en inglés y comprenderlos para poder llevar a cabo la tarea, con actividades en los alumnos se comunican entre ellos o con el profesor en inglés y mediante la escritura de textos, oraciones o palabras en inglés.
- **La comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación:** a lo largo de la unidad didáctica los alumnos van a ver distintos vídeos en la pizarra digital y van a hacer uso de las nuevas tecnologías para realizar algún juego.
- **Dieta equilibrada:** a través de una actividad en la que tienen que diferenciar los alimentos en los cinco grupos que existen y se pretende concienciar a los alumnos sobre la necesidad de llevar a cabo una dieta saludable

5.8 Objetivos generales y didácticos

A continuación, se presentan los objetivos generales que se van a trabajar en esta unidad didáctica:

- ObjIN.1. Comprender expresiones y vocabulario frecuente relativo a situaciones cercanas que conciernen a él mismo, a la familia, a su entorno habitual,...
- ObjIN.2. Leer textos cortos y simples con pronunciación correcta, entonación y ritmo adecuado para ser comprendido.
- ObjIN.5. Tomar parte de una conversación comunicando tareas simples y habituales.
- ObjIN.6. Pedir y dar información simple sobre temas y actividades familiares.
- ObjIN.10. Escribir notas y mensajes sencillos y cortos: email, postal, invitación, felicitación,...
- ObjIN.13. Utilizar estructuras sintácticas sencillas de forma correcta en expresiones cortas, con el fin de comunicar informaciones relacionadas a situaciones conocidas en su vida cotidiana.

- ObjIN.14. Responder a preguntas de contenido sencillo y conocido.
- ObjIN.18. Valorar la lengua extranjera como respuesta enriquecedora a la experiencia que supone enfrentarse a ámbitos de lengua y cultura diferentes impulsando el desarrollo favorable de la personalidad del alumno.

Los objetivos didácticos que se trabajan son los siguientes:

- Utilizar el vocabulario relacionado con: la comida y las acciones para cocinar.
- Expresar sus gustos a través del uso de las estructuras *I like* y *I don't like*.
- Preguntar sobre lo que les gusta y lo que no utilizando la estructura "*Do you like?*"
- Expresar la causa mediante el uso de "*because*".
- Pedir información sobre un producto mediante el uso de la expresión: "*Can I have...?*"
- Pedir información sobre el precio de un producto mediante la pregunta: "*How much is it?*"
- Dar información sobre el precio de un producto mediante la expresión: "*It is...*".
- Utilizar expresiones cordiales como "*Thank you*", "*good morning*" o "*You are welcome*" en un supuesto contexto real de una tienda.
- Escribir una receta respetando las normas ortográficas.
- Extraer información específica de un texto escrito.
- Ser capaz de comprender instrucciones orales.

5.9 Contenidos, objetivos y estándares de aprendizaje

Tabla 1: Relación de contenidos, criterios, estándares y competencias de la unidad didáctica. Elaboración propia.

Contenidos	Criterios	Estándares	Competencias
<p>Estrategias de comprensión:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto (inferencia, imaginación y predicción). -Inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos (gestos, expresión facial, contacto visual, posturas, imágenes y gráficos; contacto corporal, proxémica). 	<p>Crit.ING.1.1.</p>	<p>Est. ING.1.1.2. Comprende mensajes y anuncios públicos para poder seguir instrucciones, indicaciones u otro tipo de información (por ejemplo, números, precios, horarios, en una estación o en unos grandes almacenes) para aproximarse a la comprensión del texto oral.</p> <p>Est. ING.1.1.5. Interpreta la información esencial en conversaciones breves y sencillas en las que participa que traten sobre temas cercanos para aproximarse a la comprensión del texto oral y poder interactuar adecuadamente.</p>	<p>CCL</p>
<p>Léxico oral de alta frecuencia (recepción): alimentación y restauración (apple, cake, flour, mix, pour, heat, etc.)</p>	<p>Crit.ING.1.6.</p>	<p>Est. ING.1.6.3. Interpreta lo que se le dice en transacciones habituales sencillas (instrucciones, indicaciones, peticiones, avisos) y distingue entre el léxico más importante y sus distintos grados de</p>	<p>CCL</p>

		complejidad, en este tipo de mensajes.	
<p>Estrategias de producción:</p> <p>-Planificación</p> <p>Estructurar una presentación o una entrevista.</p> <p>-Ejecución</p> <p>Expresar el mensaje con claridad y coherencia, estructurándolo adecuadamente y ajustándose, en su caso, a los modelos y fórmulas de cada tipo de interacción oral.</p> <p>-Paralingüísticos y paratextuales</p> <p>Usar lenguaje corporal culturalmente pertinente (gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual o corporal, proxémica).</p> <p>Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: normas de cortesía (you are welcome, thank you).</p> <p>Funciones comunicativas: expresión del gusto (I like/ I don't like).</p> <p>Léxico oral de alta frecuencia</p>	Crit.ING.2.2	<p>Est.ING.2.2.1. Hace presentaciones breves y sencillas, previamente preparadas y ensayadas, sobre temas cotidianos o de su interés (indicar sus aficiones, Intereses y las principales actividades de su día a día; describir brevemente y de manera sencilla su habitación, el aspecto exterior de una persona, o un objeto; hablar brevemente sobre temas de su interés; decir lo que le gusta y no le gusta usando estructuras sencillas), y todo ello aplicando estrategias básica para la producción de textos orales.</p>	<p>CAA</p> <p>CCL</p>

<p>(producción): alimentación y restauración (apple, cake, flour, ingredients for recipes).</p>			
<p>Compras y actividades comerciales: How much is it...? Agradecimientos: thank you, you are welcome. Petición y ofrecimiento de ayuda: Can I have..?</p>	<p>Crit.ING. 2.4.</p>	<p>Est.ING.2.4.2. Se desenvuelve en transacciones cotidianas del aula y en otros contextos aplicables a la realidad (p. e. pedir en un restaurante o preguntar cómo llegar a un lugar) cumpliendo una clara función comunicativa (expresar sus sentimientos, invitar a alguien a una fiesta, pedir disculpas, describir una persona...).</p>	<p>CCL</p>
<p>Estrategias de comprensión: -Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo. -Distinción de tipos de comprensión (sentido general, puntos principales). -Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto (inferencia, imaginación y predicción).</p>	<p>Crit.ING.3.1.</p>	<p>Est.ING.3.1.2. Comprende lo escrito y selecciona información para captar lo esencial en material informativo. Por ejemplo un menú, una descripción de un lugar de vacaciones, un programa de un campamento de verano, carteles publicitarios, folletos turísticos</p>	<p>CCL</p>

<p>Estrategias de producción:</p> <p>-Planificación</p> <p>Estructurar una presentación o una entrevista.</p> <p>Concebir el mensaje con claridad, distinguiendo su idea o ideas principales y su estructura básica.</p> <p>Adecuar el texto al destinatario, contexto y canal.</p> <p>-Ejecución</p> <p>Expresar el mensaje con claridad y coherencia, estructurándolo adecuadamente y ajustándose, en su caso, a los modelos y fórmulas de cada tipo de interacción oral.</p>	<p>Crit.ING.4.2.</p>	<p>Est. ING. 4.2.2. Escribe correspondencia personal breve y simple (mensajes, notas, postales, correos o chats), en la que habla sobre temas cercanos, da las gracias, felicita a alguien, hace una invitación, da instrucciones, o habla de sí mismo y de su entorno inmediato (familia, amigos, aficiones, lugares), hace preguntas relativas a estos temas haciendo uso de alguna estrategia básica de producción de textos, tanto de planificación como de ejecución</p>	<p>CCL</p>
---	----------------------	---	------------

5.10 Actividades

A continuación se expone una tabla resumen donde aparecen todas las sesiones que se van a llevar a cabo en esta unidad didáctica:

Tabla 2. Sesiones de la unidad didáctica. Elaboración propia.

Número de sesión	Nombre de la sesión	Actividades y duración
1	What do we eat?	Pre-task: 15 minutes. Task: 35 minutes. Post-task: 10 minutes.
2	What food do you like?	Pre-task: 5 minutes. Task: 40 minutes. Post-task: 15 minutes.
3	Let's buy our ingredients!	Pre-task: 10 minutes. Task: 30 minutes. Post-task: 10 minutes.
4	We are chefs	Pre-task: 10 minutes. Task: 45 minutes. Post-task: 5 minutes.
5	The mysterious case of Chef Mr. Jamie	Pre-task: 10 minutes. Task: 40 minutes. Post-task: 10 minutes.
6	Tasting the magic recipe	Pre-task: 10 minutes. Task: 25 minutes. Post-task: 15 minutes.

-Introducción

En primer lugar, con el fin de presentar la unidad didáctica explicamos a nuestros alumnos que vamos a trabajar el tema de las comidas, los alimentos que son saludables y no; y algunas recetas que constituyen la cultura gastronómica de países de habla inglesa.

Sesión 1: What do we eat?

-Pre-task:

- Para conocer los conocimientos previos de nuestros alumnos utilizamos la técnica del folio giratorio. Dividimos a los alumnos en grupos de cuatro personas, mezclando alumnos de 4º y 5º y se les da a cada grupo un folio. Cada alumno debe escribir un alimento en inglés y pasárselo a su compañero, de manera que todos los componentes del equipo participen, hasta que la profesora indique que el tiempo ha finalizado. Después, se ponen en común todas las palabras.
- Tras conocer los conocimientos previos, juegan al Bingo (ver Anexo II) para conocer más vocabulario sobre la comida. Para ello, se les entrega a cada grupo un tablero en el que hay diferentes palabras con sus respectivas imágenes sobre la comida con el fin de que asocien la imagen con la grafía y la fonética. Diremos un alimento en alto y los alumnos deben encontrarlo en su tablero y colocar una ficha encima. El equipo que consiga cubrir todas las casillas del tablero debe decir “Bingo” y será el ganador del juego.

-Task:

- A cada uno de los equipos se les entrega diferentes imágenes de alimentos (ver Anexo II) y seis *flashcards* (ver Anexo II) distintas que corresponden a los cinco grupos de alimentos que existen (proteínas, lácteos, frutas y verduras, grasas y cereales). Los alumnos deben escribir el nombre de cada alimento y colocarlo en el grupo que le corresponda. Una vez hayan agrupado los alimentos, entre todos los colocan en la pirámide alimenticia dibujada en la pizarra teniendo en cuenta el consumo que se debe hacer de esos alimentos.

-Post-task:

- Por grupos juegan al “Memory” de la comida (ver Anexo II) para consolidar el

vocabulario aprendido anteriormente. En este juego las cartas se colocan boca abajo y los participantes tienen que levantar dos tarjetas, de manera que consigan encontrar una pareja formada por una imagen y su respectiva palabra.

Sesión 2: What food do you like?

-Pre-task:

- Visualizamos un vídeo en el que se trabaja la estructura “*I like*” y “*I don’t like*” a través de una canción que los alumnos pueden cantar (ver Anexo II).

-Task:

- Por grupos, respetando el turno de palabra de cada uno, se preguntan entre ellos sobre la comida que les gusta y la que no, utilizando las preguntas “*What food do you like?*” y “*Do you like...?*” y contestando con la respuesta “*I like...*” o “*I don’t like...*”. Después lo escriben o dibujan en la fotocopia que se les ha entregado (ver anexo II).

-Post-task:

- Se hace una puesta en común con toda la clase y se escribe en la pizarra lo que le gusta y no a cada uno.

Sesión 3: Let’s buy our ingredients!

-Pre-task:

- Les decimos a los alumnos que vamos a realizar la receta de nuestro plato favorito, por lo que necesitamos ir al supermercado a comprar todos los ingredientes que necesitamos para elaborarla.

- Les proyectamos dos vídeos (ver anexo II) para que conozcan las expresiones que deben usarse cuando van a comprar a la tienda.

-Task:

- Con ayuda de las tablets los alumnos investigan sobre los ingredientes que necesitan para elaborar su receta favorita y realizan una lista de la compra.
- Dos grupos son los compradores y dos los vendedores. Los compradores deben ir al supermercado que previamente ha sido preparado con materiales creados en Plástica y comprar todos los ingredientes que han apuntado en su lista de la compra. Para ello tienen que utilizar las expresiones presentadas anteriormente y el dinero de papel (ver anexo II) que previamente les habrá proporcionado la profesora. Después los alumnos se intercambiarán los roles.

-Post-task:

- Los alumnos muestran al resto de la clase los ingredientes que han podido comprar utilizando el verbo “to have”.

Sesión 4: We are chefs!

-Pre-task:

- Jugamos al juego “*Simon says*” para aprender los verbos que expresan acciones de la cocina. La profesora dice todas las acciones que vamos a utilizar para la elaboración de la receta acompañadas de la expresión “*Simon says*” como por ejemplo “*Simon says mix*” y los alumnos tienen que imitarlas. Una vez terminemos de decir todos los verbos (ver anexo II), le pasaremos el rol de “Simon” a un niño y será el que tenga que dar los mandatos. Los demás tendrán que imitar las acciones que Simon diga.
- Después proyectamos en la pizarra digital un ejemplo de una receta para que

vean las diferentes partes en las que se divide la misma.

-Task:

- Individualmente escriben la receta de su plato favorito siguiendo la plantilla que se les entrega (ver Anexo II).

-Post-task:

- Por grupos, se intercambian sus recetas y las leen. Después las reúnen forman el libro de recetas de la clase.

Sesión 5: The mysterious case of Chef Mr. Jamie!

-Pre-task:

- Leemos la historia del misterio del Chef Mr. Jamie (ver Anexo II) y animamos a los alumnos a participar en las distintas pruebas que componen la *Escape room*.

-Task:

- Los alumnos comienzan la *Escape Room* y para ello realizan las cuatro pruebas para poder abrir la llave del cofre donde se encuentra la receta secreta. Cada vez que finalicen una prueba deben ir a la profesora para que compruebe si las respuestas son correctas. Si es así, les entregará un número que corresponderá a los dígitos de la contraseña del candado y le dará las instrucciones de la siguiente prueba. Ganará aquel equipo que antes consiga abrir el baúl donde se encuentra la receta secreta.

-Post-task:

- Les preguntamos cómo han ido las pruebas y qué es lo que han descubierto

(receta de los *pancakes* en Anexo II). Leemos la receta y les animamos a que la elaboren con sus familias en casa y que la traigan al día siguiente para poder celebrar el *Pancake Day*. También les comunicamos que sus familias pueden venir a la sesión.

Sesión 6: Tasting the magic recipe

-Pre-task:

- Les preguntamos a los alumnos si conocen el *Pancake Day*, dónde creen que se celebra y por qué se celebra para conocer los conocimientos previos de los alumnos sobre esta festividad.

-Task:

- Se les entrega un *reading* del *Pancake Day* para que conozcan la historia de esta celebración y realizamos un Plickers de manera individual para comprobar que los alumnos han comprendido la historia. Después, probamos los *pancakes* que han traído de sus casas.

-Post-task:

- Les enseñamos a las familias el recetario que hemos elaborado y cantamos todos juntos la canción del *Pancake Day* (ver Anexo II).

5.11 Evaluación

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos va a ser continua y formativa y se va a llevar a cabo a lo largo de toda la unidad. Vamos a emplear varios procedimientos:

- La observación directa de los alumnos para conocer los resultados del proceso educativo del aula.
- El análisis de las producciones de los alumnos (*writing, listening, speaking y reading*).

A través de la observación se van a valorar aspectos como la actitud y la participación del alumno durante las diferentes sesiones de la unidad didáctica. La herramienta que se va a utilizar para evaluar estos aspectos es una escala de observación como la que se expone a continuación:

Tabla 3. Escala de observación para evaluar la actitud del alumnado. Elaboración propia.

Indicadores de logro	1	2	3	4
Participa activamente en las actividades.				
Se esfuerza por utilizar el inglés en la clase.				
Muestra una actitud de respeto hacia sus compañeros y hacia el profesor.				
Sabe trabajar en grupo.				
Se esfuerza por realizar las tareas.				

Cada una de las cuatro destrezas lingüísticas se va a evaluar a través de escalas de observación como las que se muestran a continuación:

Tabla 4. Escala de observación para evaluar la elaboración de una receta. Elaboración propia.

Indicadores de logro	1	2	3	4
Sigue la estructura propia de una receta (título, ingredientes y procedimiento)				
Utiliza vocabulario estudiado durante la unidad (mix, pour, heat...)				

Las oraciones presentan la estructura de sujeto + verbo + predicado				
Respetar las normas de ortografía				

Tabla 5. Escala de observación para evaluar el role-play en el mercado. Elaboración propia.

Indicadores de logro	1	2	3	4
Utiliza expresiones de saludo y agradecimiento como “ <i>Hello</i> ”, “ <i>Good morning!</i> ”, “ <i>Thank you</i> ”.				
Sabe preguntar por el precio de un producto mediante la expresión “ <i>How much is it?</i> ”				
Sabe dar información sobre el precio de un producto mediante la expresión “ <i>It is...</i> ”				
La pronunciación es adecuada.				

Tabla 6. Escala de observación para evaluar la comprensión lectora. Elaboración propia.

Indicadores de logro	1	2	3	4
Comprende el mensaje general del texto.				
Sabe extraer información específica del texto.				

Tabla 7. Escala de observación para evaluar las actividades de *listening*. Elaboración propia.

Indicadores de logro	1	2	3	4
Comprende las expresiones que aparecen en los vídeos.				
Reconoce el vocabulario trabajado.				

En todas las escalas de observación los niveles de logro son del 1 al 4. A continuación se expone el significado de los diferentes niveles de logro:

1: Mal

2: Regular

3: Bien

4: Muy bien

Para extraer la nota final de los alumnos se va evaluar con un 20 % la actitud y participación de los alumnos y con un 80% las cuatro destrezas lingüísticas (cada una con un 20%).

A su vez, vamos a llevar a cabo una evaluación de la práctica docente con el fin de valorar el funcionamiento de todos los elementos que forman parte de la unidad didáctica: materiales y recursos, temporalización, adecuación de las actividades, etc. Gracias a esta evaluación se podrán realizar cambios en la unidad didáctica. Para ello, en primer lugar vamos a realizar una autoevaluación de nuestra tarea docente:

Tabla 8. Autoevaluación de la práctica docente. Elaboración propia.

	Sí	No	Observaciones y de propuestas mejora
Se han adecuado los objetivos a las características de los alumnos			
Los alumnos se han sentido motivados durante el desarrollo de la unidad didáctica			
Las actividades tratan las cuatro destrezas básicas			
Se ha atendido correctamente a la diversidad			

Los alumnos han trabajado correctamente en los grupos			
El clima de la clase ha sido amable y respetuoso			
La temporalización ha sido la prevista			
La metodología ha sido activa y motivadora			
Los recursos utilizados han sido adecuados			

En segundo lugar, con el fin de ver la opinión de nuestros alumnos acerca de las actividades desarrolladas a lo largo de la unidad didáctica, van a realizar una evaluación de la práctica docente del profesor. De esta manera, el profesor podrá contrastar su punto de vista con el de los alumnos.

Tabla 9. Evaluación de la práctica docente por parte de los alumnos. Elaboración propia.

Responde a las siguientes preguntas:
¿Has comprendido las explicaciones de la profesora?
¿Te han gustado las actividades que se han realizado?
¿Te ha gustado utilizar los recursos informáticos?

¿Te ha gustado trabajar en grupos?

5.12 Atención a la diversidad

Con la finalidad de atender de la manera más adecuada posible a cada uno de los alumnos, se graduará la dificultad de las actividades y la exigencia será distinta dependiendo del curso al que pertenezcan los alumnos. Se preparará en cada sesión una actividad de ampliación, para que la realicen los niños que han conseguido los objetivos, y una actividad de refuerzo para que el alumnado que tiene dificultades o un ritmo de trabajo más lento pueda adquirir dichos objetivos en el mayor grado posible. Asimismo, tendremos en cuenta en cada actividad a los niños con mayores dificultades. En las actividades en pequeño grupo o en pareja los colocaremos con compañeros a los que les guste ayudar a los demás; incluso en las actividades individuales podrán ser apoyados por algún alumno. A su vez, en las tareas escritas se colocarán en la pizarra palabras de ayuda que les puedan guiar en el desarrollo de las mismas.

6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El presente trabajo ha contribuido a mejorar mi formación docente ya que me ha conocido en profundidad sobre la escuela rural y todo aquello que le rodea. He podido ver cómo la escuela rural ha estado muy marcada por las circunstancias que han rodeado su entorno y por un pasado legislativo que apenas se ha preocupado por ella, a pesar de haber sido esencial para formar a muchos niños que vivían en las pequeñas poblaciones. De hecho, si comparamos la escuela rural de hoy con la de hace cincuenta años, nos damos cuenta de todos los cambios que se han producido, ya que se han dotado de más materiales y personal docente para que los alumnos se desarrollen en las mejores condiciones y obtengan una buena calidad de enseñanza.

A pesar de ello, gracias a las entrevistas que he realizado he podido comprobar que todavía existen algunas limitaciones, como la escasa formación que el profesorado recibe por parte de la universidad sobre este tipo de escuelas. Considero que esto influye negativamente, pues muchas veces estos profesores no saben cómo hacer frente a un aula multigrado, lo que les lleva a imitar los modelos pedagógicos vivenciados en las escuelas graduadas urbanas, provocándoles un estado de ansiedad y miedo ante su falta de competencia docente. Por ello, pienso que desde la universidad se debería formar a los futuros docentes en todos los aspectos que constituyen la escuela rural para que puedan ofrecer una respuesta adecuada al alumnado y tener un sentimiento positivo si les toca trabajar en este tipo de escuela. Además, he podido ver que muchos de los docentes del medio rural llevan poco tiempo trabajando en este ámbito, por lo que no hay una continuidad de profesorado en el centro, lo que conlleva que los alumnos tengan que cambiar todos los años de profesor.

En cuanto a los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, he podido observar que el aula multigrado ofrece al maestro la oportunidad de realizar los agrupamientos internivelares, algo que proporciona muchas ventajas para los alumnos y que únicamente podemos encontrarlo en este tipo de aulas. También he podido ver que el libro de texto sigue siendo un material utilizado por los maestros en el área de Inglés, sin embargo, poco a poco se están implementando metodologías más activas en las que se utilizan recursos y materiales creados por los profesores, adaptados a las características y necesidades de sus alumnos. Un recurso que está muy presente en las aulas y que es utilizado por la gran mayoría de los profesores

son las TICS, por lo que es interesante que se dote a los colegios rurales de buenos recursos informáticos que permitan el desarrollo pleno de la práctica docente.

En referencia a la implicación de las familias en la enseñanza del inglés de sus hijos he visto que la mayoría de ellas se implican y le dan gran importancia a esta área. Las características de este tipo de aulas también favorecen a la atención a la diversidad puesto que el número de alumnos es reducido y por tanto, se puede llevar a cabo una atención más individualizada.

Por otro lado, he podido conocer la gran cantidad de ventajas y posibilidades que nos ofrece este tipo de escuela tanto a los maestros como a los alumnos: una relación más cercana con padres y alumnos, una atención más personalizada o modelos de organización más flexibles, entre otras muchas, que la convierten en un lugar idóneo para desempeñar nuestra tarea docente.

La elaboración de la unidad didáctica me ha permitido conocer la difícil tarea del maestro rural, que debe tener en cuenta los distintos niveles e intereses del alumnado para realizar su programación. Sin embargo, considero que esta heterogeneidad que caracteriza a las aulas multigrado permite desarrollar de igual manera una metodología activa y llevar a cabo actividades motivadoras.

Me gustaría seguir informándome sobre el tema de la escuela rural ya que creo que es un campo muy interesante del que todavía falta mucho por investigar. A su vez, creo que sería imprescindible recibir algún curso de formación sobre la escuela rural relacionado con metodologías activas que se puedan llevar a cabo, con el fin de dejar a un lado el libro de texto, un material que bajo mi punto de vista no está preparado para implementarse en un aula multigrado.

Finalmente, considero que habría que tener más en cuenta a las escuelas rurales, ya que no podemos olvidar que estos centros tienen un papel fundamental en nuestra sociedad. Por tanto, pienso que es necesario que entre todos luchemos por la escuela rural, promoviendo iniciativas que ayuden a su mantenimiento y mejora y que fomenten la igualdad con respecto a la escuela urbana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aktouf, O. (1992). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organizations*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bérard, E. (1995). La grammaire, encore... et l'approche communicative. *ELA*, 100, 9-20.
- Berlanga Quintero, S. (2003). *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Huesca: Mira editores.
- Berlanga, S. (2014). Evolución, características y perspectivas de la escuela rural. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 11, 10-16.
- Bernal, J.L. (Coordinador); Cano, J. y Lorenzo, J. (2014). *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales*. Zaragoza: Mira.
- Boix Tomás, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Cisspraxis.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15 (2), 13-23.
- Boix, R. y Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43.
- Borrel Felip, N. (1984). Organización de alumnos. *Revista digital educar*, 6, 135-157. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/42097/90012>
- Bustos, A. (2008). Docentes de Escuela Rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía. *Revista de investigación educativa*, 2(26), 485-51.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353-378.

- Cantón, I. (2004). *Intervención Educativa en la Sociedad del Conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Carmena, G. y Regidor, J. G. (1981). La política educativa y la Escuela Rural. Cuadernos de Pedagogía, 79.
- Consejo Escolar de Aragón (2006). Pacto Social por la Educación en Aragón. Recuperado de http://www.educaragon.org/files/documento_pacto_educacion_2016.pdf
- Corchón Álvarez, E. (2000) *Escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos Tau.
- Corchón, E. y Raso, F. (2002). *La escuela rural del siglo XXI: la educación del nuevo milenio*. En Lorenzo Delgado, M. y otros (2002). Liderazgo educativo y escuela rural. Vol. II. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Corchón, E., Raso, F. e Hinojo, M.A. (2013). Análisis histórico-legislativo de la organización de la escuela rural española en el periodo 1857-2012. *Enseñanza & Teaching*, 147-179.
- Cotton, K. (1996). *School size, school climate, and student performance*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Decreto 71/2018, de 24 de abril, por el que se crea y regula el Observatorio Aragonés de Dinamización Demográfica y Poblacional (BOA 03-05-2018).
- Ezpeleta, J. (1997): “Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15,101-120.
- Faber, C. y Shearron, G. (1974). *Administración escolar. Teoría y práctica*. Madrid: Paraninfo.
- Feu,J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural. Educación, cultura y desarrollo rural*, 2,3, 1-13. Recuperado de: <http://educacion.upa.cl/revistaerural/erural.htm>

- Gil, M.T. (2000) Dinocroc. Una manera diferente de acercarse al inglés. Cuadernos de Pedagogía, 295, 26-29. Recuperado de http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/03_Dinocroc.pdf
- Grawitz, M. (1984). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. México: Editia mexicana.
- Gregory, T. (1992). Small is too big: Achieving a critical anti-mass in the high school. En T. Gregory, *Source book on school and district size, cost, and quality*. Minneapolis: Minnesota University.
- Jiménez Sánchez, J. (1987): “La escuela rural: entre el olvido y la esperanza”. Cuadernos de Pedagogía, 151, 8-11.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. Madrid.
- Llevot, N., y Garreta, J. (2008) *Escuela rural y sociedad*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. XXI, *Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Mayer, R.; Ouellet, F. (1991). *Métodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Meier, D. (1995). *The power of their ideas: lessons for America from a small school in Harlem*. Boston: Beacon Press.
- Moral, E., y Villalustres, L. (2011). Digitalización de las escuelas rurales asturianas: maestros rurales 2.0 y desarrollo local. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15, 2, 109-123. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129008>
- Moreno, A. (2000). La formación del maestro entre los retos de la sociedad postmoderna. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(3), 1-11.

- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. Londres: Prentice Hall.
- Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 26-06-2014).
- Prator, C.H. y Celce-Murcia, M. (1979). An outline of language teaching approaches. En Celce-Murcia, M. y McIntosh, L. (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. New York: Newbury House.
- Quílez, M. y Vázquez R.(2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana de Educación*. 59/2. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4051787>
- Raywind, M. A. (1995). *Taking Stock: The movement to create mini-schools, schools within-schools, and separate small schools*. Madison: Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ªed.). Recuperado de <http://www.rae.es/>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Santos, L. (2006). Didáctica multigrado: la circulación de los saberes en una propuesta diversificada. *Revista Quehacer Educativo*, 81.
- Sauras, P. (Coord.). (1998). *Trabajar en la escuela rural, ¿trabajar en la escuela rural?, ¡trabajar en la escuela rural!* Madrid: MRP Confederación.
- Skehan, P. (1996). Second language acquisition research and task based instruction. En Willis, J. y Willis, D. (Eds.) *Challenge and Change in Language Teaching*. (17-30) Oxford: Heinemann.
- Stochkard, J. & Mayberry, M. (1992). *Effective educational environments*. Newbury Park: C.A.C. Corwin.

Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Buenos Aires: Paidós Mexicana.

ANEXOS

Anexo I. Entrevista realizada a los docentes.

-Sexo:

-Edad:

-Años de experiencia docente:

-Tiempo trabajado en el medio rural:

1-¿Qué metodología utilizas para llevar a cabo tus clases de Inglés?

2-¿Cómo son los agrupamientos? ¿Varían estos agrupamientos según la tarea que se desempeñe?

3-¿Encuentras alguna dificultad a la hora de impartir Inglés con alumnos de distintas edades? ¿Cuáles son?

4- Si has tenido la oportunidad de trabajar en una escuela urbana ¿qué diferencias encuentras entre impartir Inglés en una escuela rural con varios niveles a la vez y una escuela urbana?

5-¿Cuáles son las ventajas de trabajar con niños de distintos niveles?

6-¿Qué tipos de materiales utilizas en el aula? ¿Se sigue un libro de texto?

7-¿Consideras que las familias se implican en la enseñanza del Inglés de sus hijos?

8-¿Cómo se atiende a la diversidad en el aula?

9-¿Se utilizan las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) en el aula?

10-¿Crees que es suficiente tu formación en Magisterio para impartir clases en una escuela rural o crees que deberías haber recibido más formación?

11-¿Cómo te sentiste cuándo comenzaste a impartir clases en la escuela rural? ¿Ha cambiado algo tu percepción desde cuando empezaste hasta ahora?











































12-¿Crees que los padres le dan importancia al aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés en el medio rural?

13-¿Has notado diferencia en la percepción de la importancia del inglés en el medio rural o urbano? (Solo en el caso de haber trabajado en ambos ámbitos)

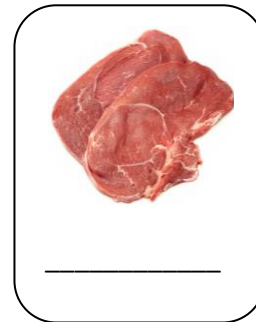
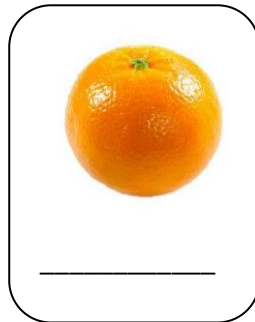
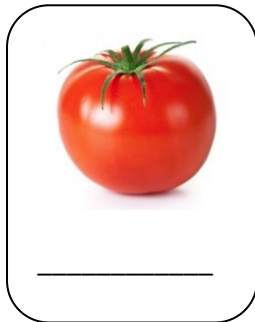
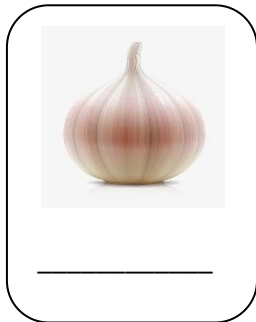
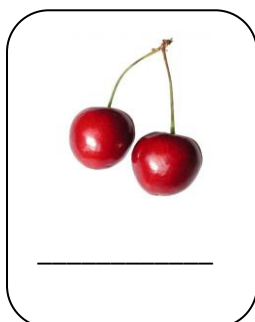
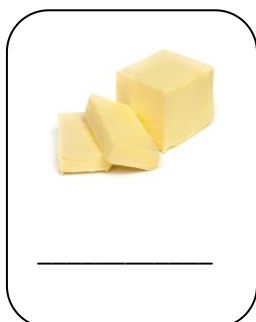
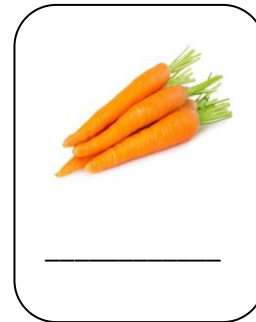
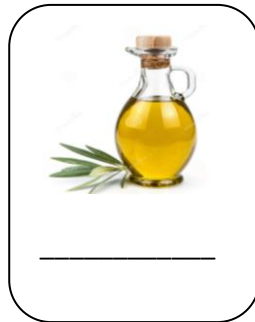
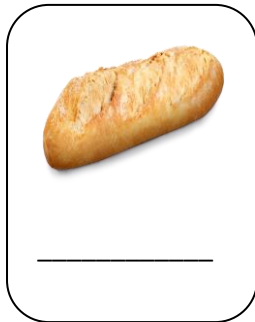
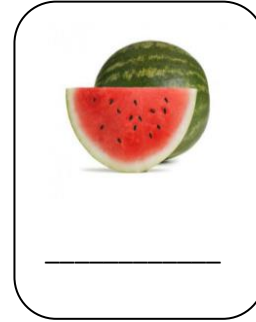
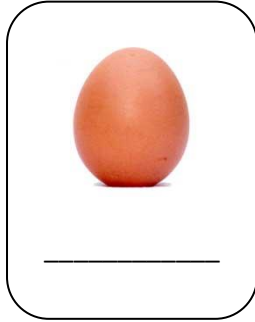
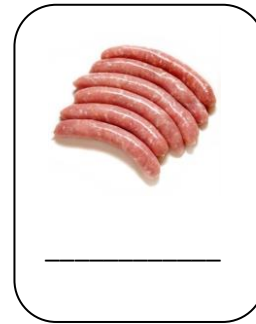
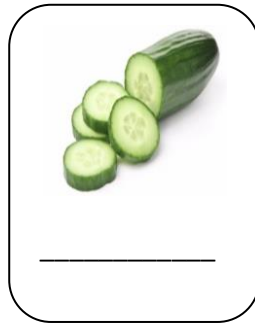
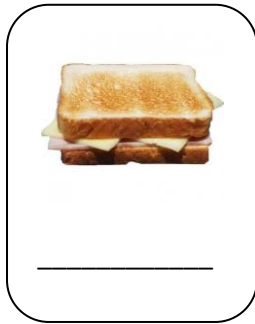
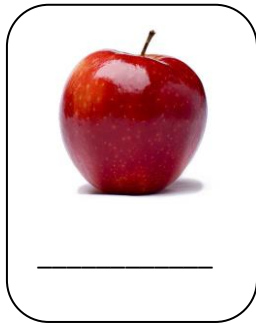
Anexo II. Recursos materiales de la unidad didáctica

-Sesión 1

-Ejemplo de un tablero de bingo.

 Apple	 Honey	 Carrot	 Tomato	 Banana	 Chicken	 Flour	 Pizza	 Salad
 Bread	 Milk	 Cheese	 Steak	 Fish	 Strawberry	 Aubergine	 Onion	 Potato
 Eggs	 Sausages	 Cherry	 Grapes	 Ham	 Hamburguer	 Juice	 Water	 Chips
 Sandwich	 Cucumber	 Garlic	 Vinegar	 Toast	 Ice-cream	 Tuna	 Sugar	 Wine
 Butter	 Oil	 Orange	 Cereals	 Cake	 Rice	 Omelette	 Salt	 Yogurt
 Spaghetti	 Watermelon	 Peas	 Soup	 Coffee	 Jam	 Lasagne	 Bacon	 Peach

-Tarjetas para colocar en los diferentes grupos alimenticios.











































-Tarjetas de los grupos de alimentos:

Fruits and vegetables

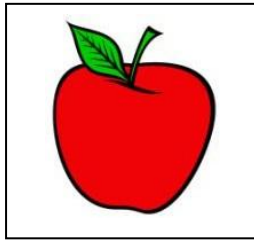
Grain

Dairy

Fats and sweets

Proteins

-Tarjetas del "Memory".



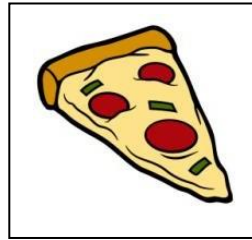
Apple



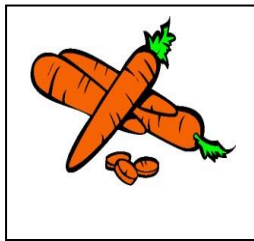
Flour



Honey



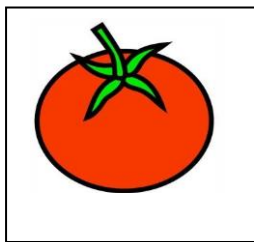
Pizza



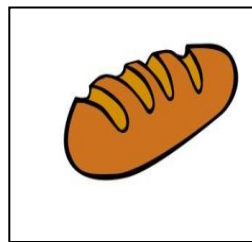
Carrot



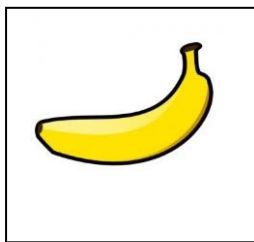
Salad



Tomato



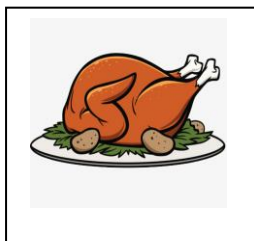
Bread



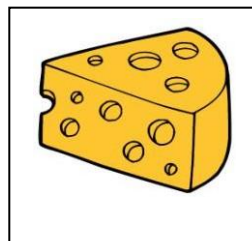
Banana



Milk



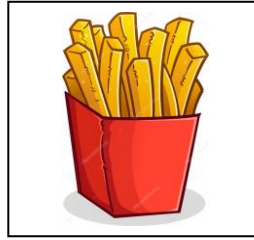
Chicken



Cheese



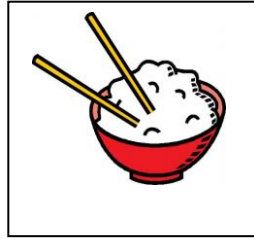
Omelette



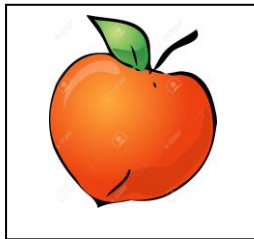
Chips



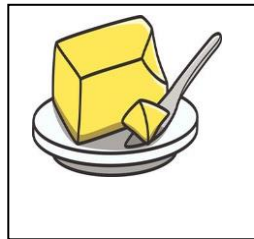
Salt



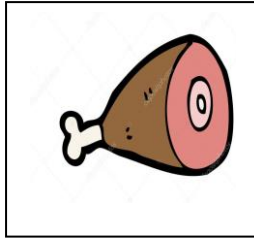
Rice



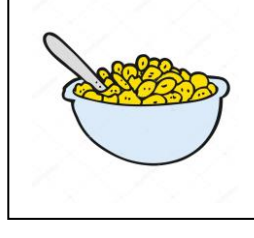
Peach



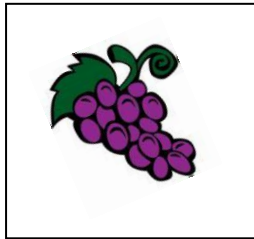
Butter



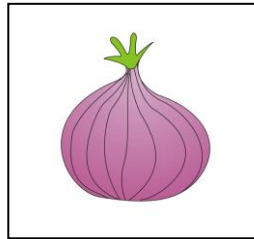
Ham



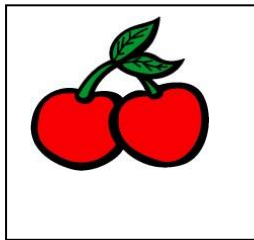
Cereals



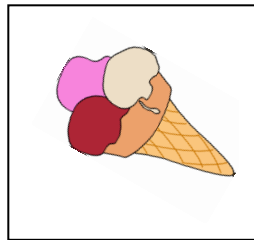
Grapes



Garlic



Cherry



Ice-cream

-Sesión 2

-Canción “*I don't like eggs*” para trabajar las estructuras “*I like*” y “*I don't like*”:

<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/grammar-chants/i-dont-eggs>

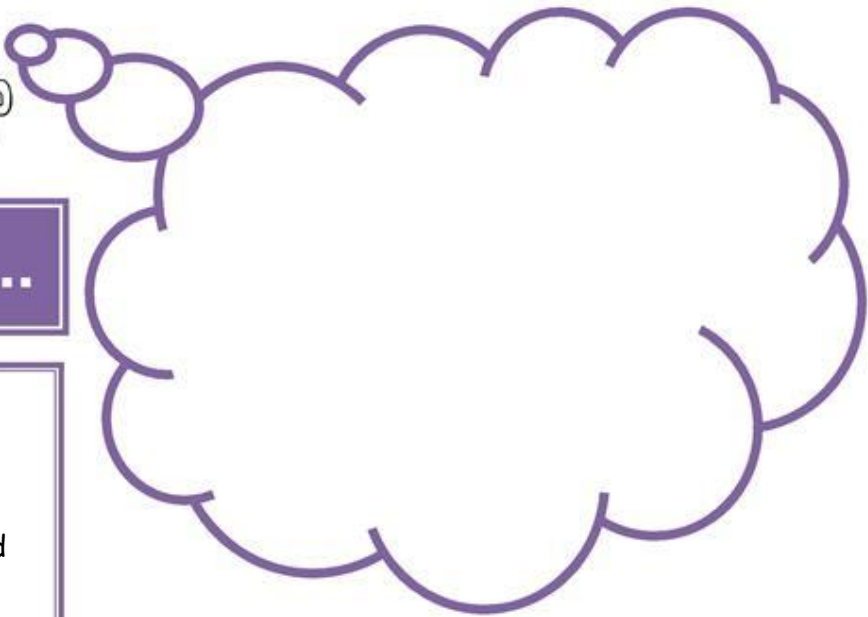
-Fotocopia *I like / I don't like*.

LIKE – DON'T LIKE – FOOD

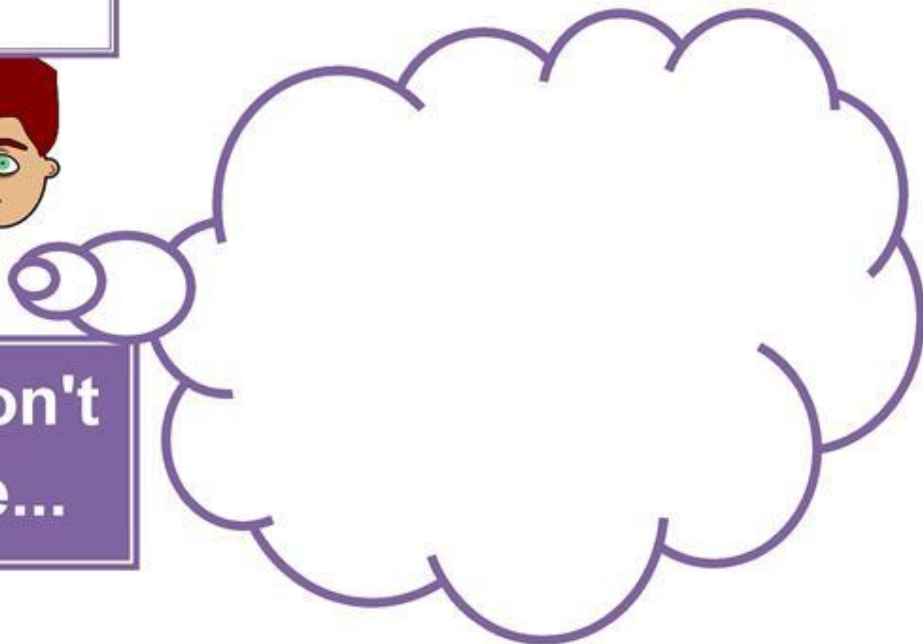


I like...

Write or
draw the
food that
you like and
you don't
like.





**I don't
like...**



-Sesión 3

-Fotocopia para elaborar la lista de la compra:

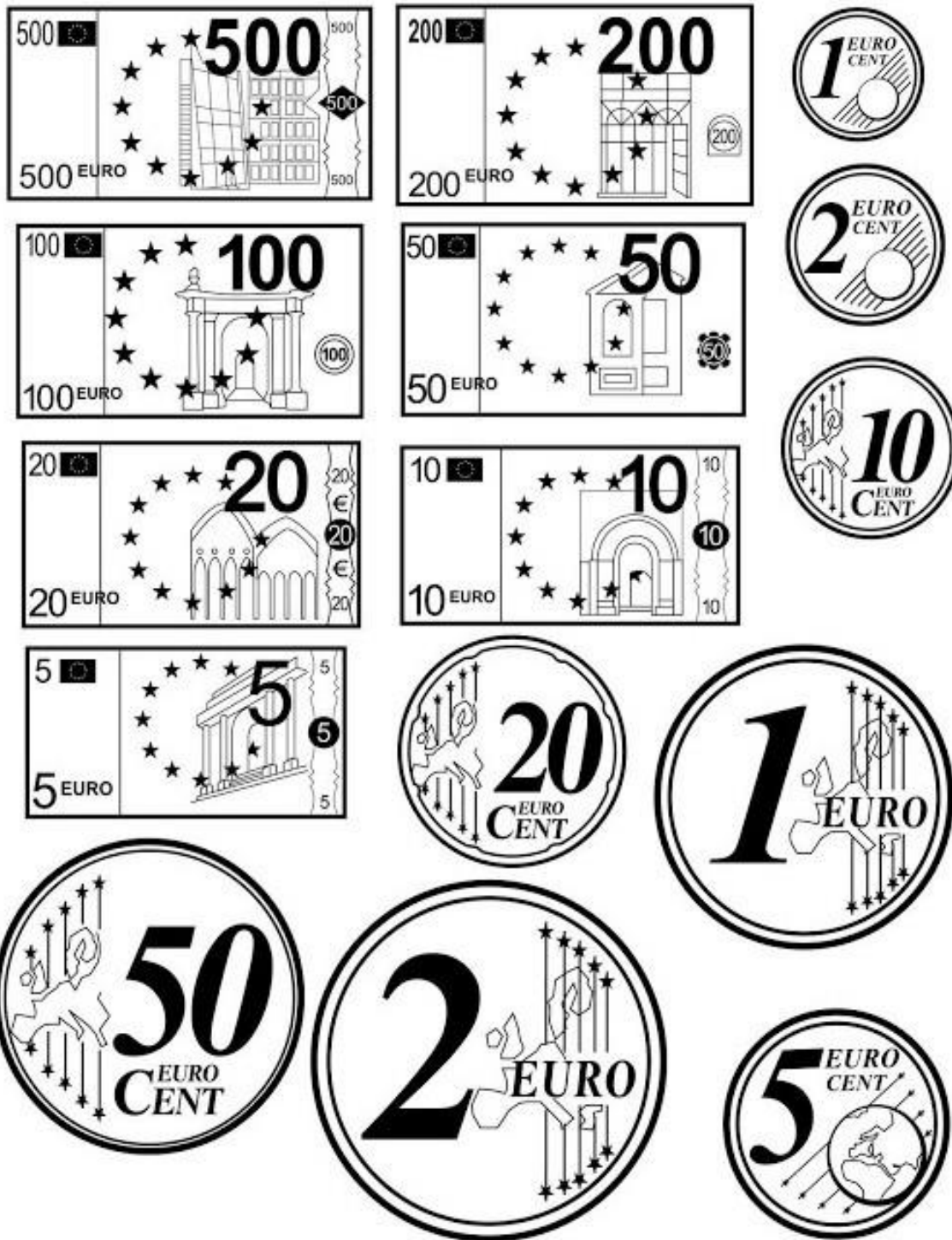
<p>My shopping list</p>		
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	
		

-Vídeos en los que se trabajan las expresiones para ir a comprar.

- https://www.youtube.com/watch?v=I9YYtue3_Cs

- <https://www.youtube.com/watch?v=3r0h3wLIVQQ>

-Dinero de papel.



-Tarjetas con las expresiones que se utilizan en el mercado.

GREETINGS



Good morning!
Good afternoon!



Good bye!

ASKING FOR A PRICE



How much is it?



How much is this
watermelon?

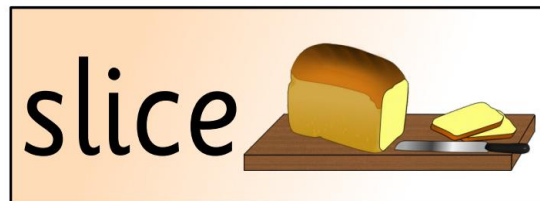
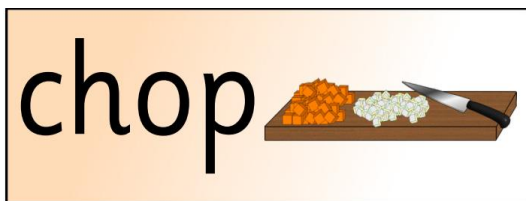
GIVING INFORMATION ABOUT A PRICE



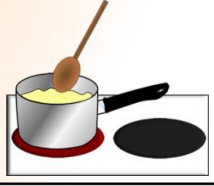
It is 3 euro.

-Sesión 4

-Tarjetas con vocabulario para jugar a Simon says.



cook



peel



boil



fry



-Plantilla para realizar la receta.



-Name of the recipe: _____

-Made by chef: _____

-Ingredients:

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

-Directions:

--



-Sesión 5

-Historia introductoria para presentar la Escape Room.



THE MYSTERIOUS CASE OF CHEF JAMIE

Last weekend, the Chef Mr. Jamie was cooking in the kitchen when he heard a strange noise from the living room. Suddenly, two thieves run towards the kitchen and they stole Mr. Jamie's secret recipe. They hid it in a box with a password.

Do you want to open the box and find the secret recipe? So...you will have to overcome some tasks to discover the password. Do you accept the challenge?



* * * *

-Prueba 1: Adivinanzas de la comida.

I am a kind of vegetable and my colour is orange. Rabbits like me and you can see me in a salad. Who am I?

You can eat me as a fruit or squeeze me for juice. I have lots of vitamin C and my colour is orange. Who am I?

I am a fruit. I am green but when you open me I am red. You eat me in the summer. Who am I?

I am a vegetable that is brown on the outside and white on the inside. You can call me chips or fries. Who am I?

I am made of bread, chicken or beef. You can put vegetables inside me like tomatoes and lettuce. Who am I?

I am made of milk. I am yellow and people like me on their pizzas. Mice also like me. Who am I?

I am white and sweet. People put me in their tea. If you eat me a lot, you will have problems in your teeth. Who am I?

I am a drink. I am brown and normally adults drink me. After this, they can't sleep.

Who am I?

I am cold and you like to eat me in the summer. I can have different flavors such as vanilla or lemon. Who am I?

I am made of fruits such as strawberries. I am sweet and you eat me with butter on a toast for breakfast. Who am I?

-Prueba 2: calcular el dinero que les devuelven en un restaurante.


JOE'S RESTAURANT

MAIN DISHES:

Hamburguer _____ 4.50 €

Chicken soup _____ 5.40 €

Fish with vegetables _____ 7.50 €

SIDE DISHES: 

Chips _____ 3 €

Tomato salad _____ 5.20 €

DRINKS:

Water _____ 1.50 €

Juice _____ 2 €

SUNNY ITALY

MAIN DISHES 

Vegetable pizza _____ 8.60 €

York and mozzarella pizza _____ 9 €

Lasagna _____ 6€

SIDE DISHES:

Cucumber salad _____ 4 €

Onion rings _____ 2.50 €

DRINKS:

Water _____ 1 €

Red wine _____ 2.50 €


EAT AND DRINK

SANDWICHES:

Chicken sandwich _____ 3.50 €

Ham and cheese sandwich _____ 3 €

Tuna and tomato sandwich _____ 3.70 €

DESSERTS: 

Fruit (banana, apple, grapes) _____ 2 €

Chocolate cake _____ 3.50 €

DRINKS:

Water _____ 1.20 €

Cola _____ 1.70 €

LEE'S RESTAURANT

MAIN DISHES 

Rice with eggs _____ 5.50 €

Peas with ham and onion _____ 4.30 €

Sausages with chips _____ 5€

SIDE DISHES:

Tomato and cucumber salad _____ 4 €

Spanish omelette _____ 3.50 €

DRINKS:

Water _____ 1.20 €

Coffee _____ 1€

1- Mary goes to "Joe's restaurant". She chooses a chicken soup, a tomato salad and a juice. She gives 20 euro to the waiter. How much money does the waiter give back to Mary?

2-Peter and Jack go to "Eat and Drink" and they buy a chicken sandwich, a ham and cheese sandwich, a chocolate cake and two colas. If they pay the same, how much money does each of one pay?

3-Caroline goes to "Sunny Italy" and she buys three products: a vegetable pizza, a bottle of water and _____. If she pays 12.10 €. What product does she buy?

4-John goes to Lee's restaurant and he wants to buy: peas with ham and onion, a Spanish omelette and a coffee. If he has got 7 €, can he buy all these things?

-Prueba 3: ordenar los pasos de una receta.

Cookies recipe



Ingredients:

- $\frac{1}{2}$ cup butter
- $\frac{3}{4}$ cup sugar
- 1 egg
- 1 cup chocolate chips
- 2 cups flour



Preheat the oven to 180 C.

Beat the butter and sugar in a bowl.

Add an egg and the flour into the bowl.

Mix the mixture with a spoon.

Add the chocolate chips.

Take a small quantity of the mixture and shape into biscuits.

Place them on the baking tray and bake for ten minutes.

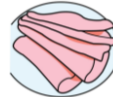
Take the cookies out of the oven and put them in a plate.

Pizza recipe



Ingredients:

- 300 g flour
- 160 g water
- 5 g yeast
- 20 g oil
- 5 g salt
- 200 g tomato sauce
- 100 g mozzarella
- 100 g York ham



Put the flour, water, yeast, oil and salt in a bowl.

Mix all the ingredients with a spoon.

Knead the mixture for 8 minutes.

Roll out the dough to form a circle

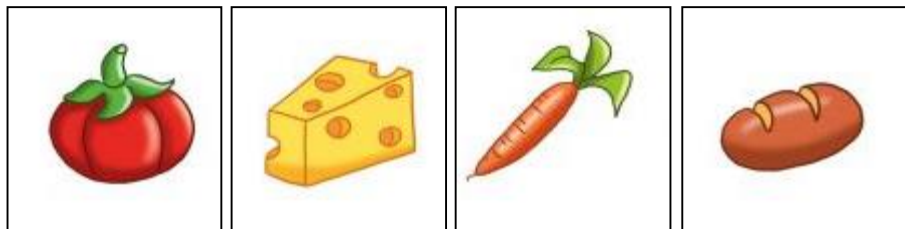
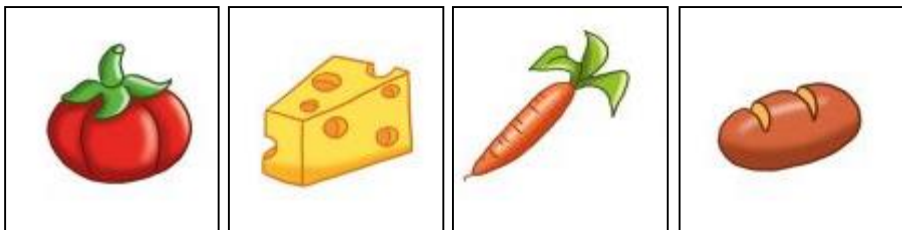
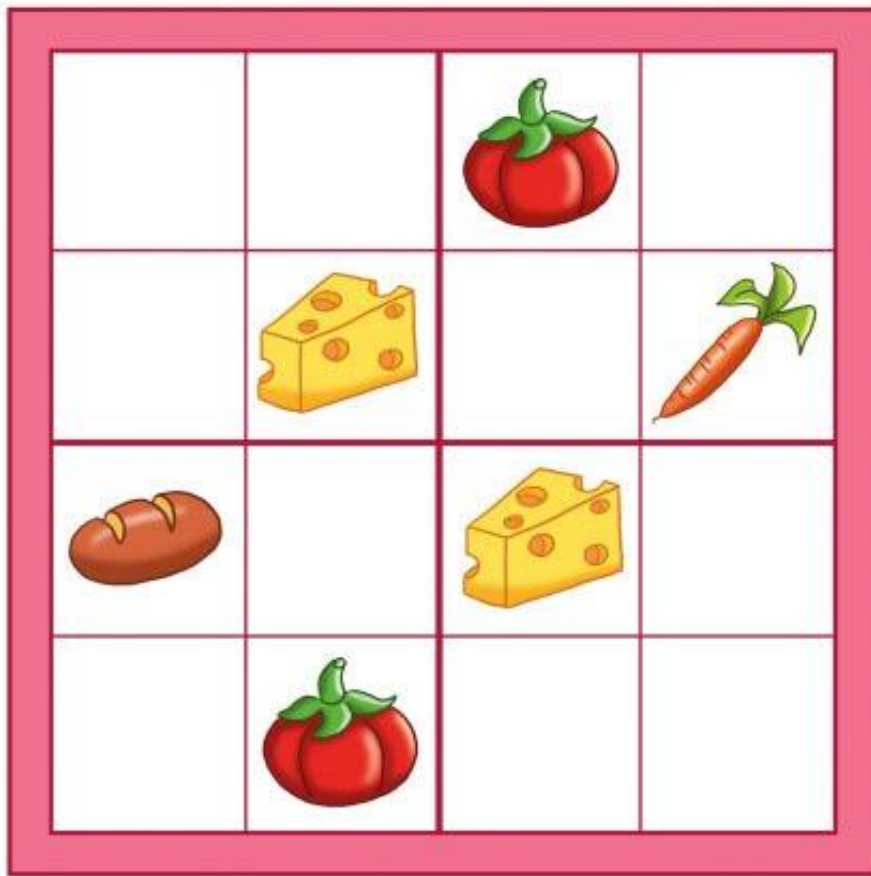
Spread the tomato sauce over the base.

Cut the York ham and the mozzarella in pieces.

Put the York ham and mozzarella cheese on the base.

Bake the pizza for 10-15 minutes in the oven.

-Prueba 4: sudoku con productos de comida.



-Tarjetas de explicación de cada prueba.

TASK NUMBER 1



Read the riddles and try to guess the answer. When you finish, ask to your teacher to check your answers and you will receive the first number of the password.

Number:

TASK NUMBER 2



Look at the different menus and answer the questions that are below. When you finish, ask to your teacher to check your answers and you will receive the second number of the password.

Number:

TASK NUMBER 3



Read the different parts of the recipes and order them to form two recipes. When you finish, ask to your teacher to check your answers and you will receive the third number of the password.

Number:

TASK NUMBER 4

Look at the sudoku and try to solve it. To fill it you use
the images that appear below. When you finish our
teacher to check your answers and you will receive the fourth
number of the password.



Number:

-Receta de los pancakes.

PANCAKES RECIPE

-Ingredients:

- 100 g plain flour
- 300 ml milk
- 1 egg
- Some butter or oil



-Procedure:

- Put the flour into a bowl.
- Add an egg into the bowl.
- Pour the milk into the bowl.
- Beat together with a whisk.
- Put some oil or butter in a pan.
- Cook the mixture in a frying pan: when one side is made flip the pancake.



-Sesión 6

-Reading del Pancake Day.

PANCAKE DAY

Pancake Day, or Shrove Tuesday, is a special day celebrated in many countries around the world. It is celebrated in English-speaking countries like the UK, Ireland, Australia and Canada. In France, the USA and other countries, it is called 'Mardi Gras' or 'Fat Tuesday'. In others like Spain, Italy or Brazil, Shrove Tuesday is at the end of Carnival. On this day many people eat pancakes.

Pancake Day is always on a Tuesday in February or March. It is the day before Ash Wednesday, the start of Lent. Lent is a period of 40 days before Easter when people often stop eating things that are bad for them like chocolate or fast food.

Another tradition on Pancake Day in the UK is pancake racing. People run in a race with a pancake in a pan. As they run, they have to toss the pancake (throw the pancake in the air and catch it in the pan) several times. In some pancake races people dress up in fancy dress costumes. The most famous pancake race takes place in a town called Olney, in the middle of England. People say that Olney has been celebrating pancake races since 1445!



-Preguntas con la aplicación de Plickers para comprobar la comprensión de los alumnos.

1. Pancake Day is celebrated in...

- a) The UK and Ireland only.
- b) many countries around the world.
- c) English- speaking countries only.

2. Another name for Pancake Day is...

- a) Mardi Grass.
- b) Lent.
- c) Easter Sunday.

3. Lent is a period of 40 days when people...

- a) eat a lot of pancakes.
- b) eat chocolate.
- c) don't eat rich

4. On Pancake Day people...

- a) go swimming.
- b) celebrate a pancake racing.
- c) go to the theatre.

5. In a pancake race everyone...

- a) throws and catches a pancake in a pan.
- b) wears a fancy dress costume.
- c) eats pancakes before the race.

6. The most famous pancake race takes place in...

a) Manchester.

b) Oxford.

c) Olney

-Canción para cantar al final de la sesión:

<https://www.youtube.com/watch?v=XDSDeFhOuo4>