

LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL AULA: EXPERIENCIAS EN ARAGÓN



Universidad
Zaragoza

1542



Departamento de Educación,
Universidad, Cultura y Deporte

Esta obra ha sido coordinada por el *Seminario Permanente de Competencia Lingüística: comunicación oral y escrita en lengua española* y por el *Seminario Permanente de Competencia Lingüística: comunicación oral y escrita en lenguas extranjeras*, dentro de las actividades del Convenio de Cooperación entre el Gobierno de Aragón y la Universidad de Zaragoza-Instituto de Ciencias de la Educación-.

@Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza
@Dirección General de Política Educativa y Educación Permanente. Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón
De cada capítulo su autor

Primera edición: 2013

Edita: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza
C/ Pedro Cerbuna, 12.
50009 Zaragoza
www.unizar.es/ice

ISBN: 978-84-695-6961-0

INTRODUCCIÓN

Esta publicación digital es el fruto del trabajo y colaboración de un numeroso equipo formado por Asesores de Competencia Lingüística de nuestros Centros de Profesores y Recursos, varias Unidades de la Dirección General de Política Educativa y Educación Permanente, Departamentos de la Universidad de Zaragoza y profesores de las tres provincias aragonesas.

La intención que ha movido el presente proyecto es la de reflexionar sobre nuestra realidad y esfera de trabajo, como paso previo indispensable para conocer mejor la realidad de la educación en Aragón, y ofrecer posteriormente a nuestros alumnos las mejores oportunidades de aprendizaje. Dotar de las herramientas más eficaces de trabajo para el aprendizaje efectivo de nuestros alumnos es la meta final a la que tienden cuantos asesores del Gobierno de Aragón y profesores, de la Universidad de Zaragoza y de los centros educativos, han participado.

Pretendemos en primer lugar fomentar la reflexión sobre el ámbito de la docencia de la competencia comunicativa, que es una tarea clave para mejorar prácticas actuales y encontrar nuevos caminos. De ahí que sean objetivos primordiales fomentar actividades que ayuden a desarrollar la competencia comunicativa y difundir buenas prácticas docentes ligadas a la competencia lingüística.

Mostramos en esta publicación digital veinte ejemplos de buenas prácticas que los profesionales de nuestras aulas acometen con esfuerzo y dedicación, esperando que puedan servir de fuente de inspiración para otros profesores en su búsqueda de oportunidades de aprendizaje para sus alumnos.

Estas experiencias han sido agrupadas por bloques temáticos y cada uno de ellos muestra ejemplos de prácticas de diversas lenguas. Entre ellas, encontramos:

- Experiencias que responden al Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras (AICLE) de centros bilingües aragoneses. De todos es sabido que los programas de bilingüismo son actualmente una demanda social que persigue del éxito comunicativo en contextos de movilidad internacional.
- Experiencias dedicadas a bibliotecas y animación a la lectura, dado que la actividad de fomento de la lectura es fundamental en todos los ámbitos de la vida e imprescindible para afrontar el aprendizaje de todas las áreas del currículo.
- Experiencias de Proyectos Lingüísticos de Centro y Portfolio Europeo de las Lenguas. Ambas atañen directamente a la competencia lingüística: el primero busca una colaboración interdisciplinar en materia de competencia comunicativa, y el segundo una forma diferente de aproximarse al aprendizaje del alumnado.
- Miscelánea y Otras Voces son los bloques en los que se encierran diferentes experiencias que estimulan la práctica de destrezas orales y escritas.

Nuestro más sincero agradecimiento a todos los docentes de Aragón y personal del Instituto de Ciencias de la Educación que colaboraron para que la Jornada de Competencia Comunicativa 2012 fuera un éxito y para que, como fruto de esa jornada, haya podido madurar también esta publicación digital que aquí os presentamos y que esperamos resulte un mar de inspiración para aquellos que la buscan, una fuente de conocimiento para quienes necesitan un refuerzo, y un estímulo para que todos colaboremos juntos en la consecución de nuestras metas profesionales.

Dirección General de Política Educativa y Educación Permanente
Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón

PRESENTACIÓN

La presente publicación es fruto de la iniciativa conjunta de la Universidad de Zaragoza y el Gobierno de Aragón por establecer unos cauces permanentes de colaboración para la formación de los profesores no universitarios en el área de Competencia lingüística, tanto en Lengua castellana como en Lenguas extranjeras. Surgió así, en el curso 2010-2011, el Seminario de Competencia Lingüística, integrado por varios profesores de los Departamentos de Filología Inglesa y Alemana y de Didáctica de las Lenguas y las Ciencias Humanas y Sociales, así como por varios asesores en competencia lingüística del Gobierno de Aragón.

Para el curso 2011-2012, y dadas las dificultades económicas que afectan a nuestra Comunidad, se consideró algún tipo de actuación que no implicara un elevado coste económico y que a la vez satisficiera las necesidades de formación de los profesores en este ámbito de la competencia de comunicación lingüística. De estas reflexiones surgió la idea de organizar una Jornada de intercambio de experiencias docentes, enfocada hacia la integración de todas las lenguas presentes en el contexto escolar en un marco comunicativo común.

En un contexto de cambios profundos en el sector de la educación, resultantes algunos de los recortes en distintas partidas y otros de la modificación de la actual ley educativa, parecía conveniente reunirse a recapitular lo andado, dialogar sobre nuestras metas y acudir como punto de referencia en este viaje al valor sólido de la experiencia. Pensamos que era un buen momento para volver los ojos al día a día de los centros de enseñanza y al papel de lo que se ha denominado colectivamente “capital humano” y que nosotros entendemos como una suma de voluntades, como la labor diaria realizada por cada uno de los docentes, dentro y fuera del aula, para concluir con éxito el curso académico en un contexto de creciente dificultad.

Hemos querido combinar la actualización científica en el tema -mediante las ponencias de dos especialistas- con la presencia de grupos de profesores de todo el

territorio aragonés que han podido dar a conocer distintos tipos de experiencias docentes y ejemplos de buen hacer en el ámbito de la comunicación, tanto en lengua castellana como en otras lenguas. Desde este planteamiento, hemos apostado por ofrecer, simplemente, un punto de encuentro en el que el profesorado mantuviera su protagonismo y le hemos invitado a compartir esa labor: aquellos proyectos, tareas y actividades, diseñadas a menudo de forma integrada con otras asignaturas, que en su experiencia han obtenido un resultado positivo y, por tanto, exportable a otros entornos de enseñanza; se ha intentado, en suma, dar a conocer sus “buenas prácticas”.

El resultado no podía ser otra cosa que un espacio multidisciplinar en el que han tenido cabida los distintos niveles educativos desde la enseñanza infantil a la universitaria y en el que, bajo el concepto general de “competencia comunicativa”, se han presentado metodologías y enfoques, estrategias y herramientas, aproximaciones al aprendizaje de la lengua española y la extranjera, iniciativas para el fomento de la lectura y de la expresión oral y escrita.

La presente publicación recoge algunas de esas experiencias relatadas por sus protagonistas y complementa el material audiovisual sobre este encuentro existente en la página web del ICE. Nuestro principal objetivo al integrar géneros y formatos diversos ha sido ofrecer una visión global más rica y ajustada a la realidad plural del aprendizaje de las lenguas en nuestra sociedad. Hemos procurado, asimismo, mantener en lo posible la frescura de la comunicación original en esta adaptación al medio académico. Lamentablemente, se trata de un medio limitado y elude reflejar fielmente un aspecto importante: las sugerencias, ideas, debates e iniciativas surgidos del diálogo posterior entre los participantes. Quizá por eso, confiamos en que sea ahora la difusión de estas experiencias la que logre, de alguna manera, revivir el debate en el lector y servirle de inspiración y ayuda en su práctica docente.

La creación y desarrollo del *Seminario de Competencia Lingüística* y las iniciativas surgidas de él suponen un esfuerzo colectivo en el que han participado numerosas personas e instituciones. Nos gustaría dejar aquí constancia de la labor de

todos ellos: Carmen Pérez-Llantada, Ana Hornero, Pilar Mur, Rosa Tabernero y Ezequiel Briz, como componentes del grupo de profesores de la Universidad que integran el Seminario; Miguel Ballestín, Pedro Carenas, Carmen Carramiñana, Teresa Fernández de Vega y M^a José Barranco, desde su puesto de asesores de CPR o responsables de distintas áreas educativas en el Gobierno de Aragón. Queremos también expresar nuestro agradecimiento a todas las personas que han colaborado desde el Instituto de Ciencias de la Educación para contribuir al éxito de esta experiencia y, en particular, a Fernando Blanco por su papel fundamental en la constitución de este equipo de trabajo e innovación docente, y a Pedro Allueva, como director del ICE y responsable último del Convenio de colaboración entre la Universidad de Zaragoza y el Gobierno de Aragón.

Sólo queda esperar que la labor iniciada por este Seminario de Competencia Lingüística tenga continuidad y se vea apoyada, en la medida en que las circunstancias lo permitan, por el Gobierno de Aragón. Creemos que las necesidades de formación en este ámbito lingüístico-comunicativo así lo justifican.

Ramón Plo y Marta Sanjuán

Coordinadores del Seminario de Competencia Lingüística,
Universidad de Zaragoza

ÍNDICE

I. PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO (PLC) / PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS (PEL)

- **Proyecto de Excelencia Lingüística. PELIN.** *Pepe Trivez y Mamen Romeo. Colegio Sta. María del Pilar (Zaragoza)* 9
- **Realidad de un centro plurilingüe.** *Colegio San José de Calasanz. Fraga (Huesca)* 17
- **El Portfolio como herramienta de trabajo.** *Patrocinio García Muñoz (Coordinadora del proyecto). IES Valle del Jiloca. Calamocha (Teruel)* 22

II. APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE)

- **De la Edad Media a las brujas de hoy.** *Yolanda Hernández y Pilar Ledesma. CEIP Juan Sobrarias. Alcañiz (Teruel)* 31
- **Interdisciplinariedad y bilingüismo.** *Francisca Ibáñez Sánchez. CEIP San Braulio (Zaragoza)* 39
- **Enseñar las ciencias en francés : *la main à la pâte*.** *Ester Lizana y Carmen Conil. Colegio José María Mir (Zaragoza)* 44
- **Creating Fairy Tales : La unión entre la tradición y la innovación.** *Alberto Garrido Díez. CEIP Rosales del Canal (Zaragoza)* 50
- **Presentación de la experiencia “*Singing Science*”. CLIL subject Science 1º ESO.** *Julia Ara Oliván. IES Pedro de Luna (Zaragoza)* 52
- **El bilingüismo en los proyectos claves de nuestro colegio: « Los huesos y el esqueleto humano trabajados como proyecto cooperativo en 1º de educación infantil ».** *Laurence Richard. CEIP Lucien Briet (Zaragoza)* 59
- ***Je décris les animaux / Describo a los animales.*** *Teresa Molina Esteban. CEIP Lucien Briet (Zaragoza)* 61
- **La enseñanza de inglés en 3 años en un centro bilingüe.** *Mª Eugenia Ortiz Enciso. CEIP José Antonio Labordeta Subías (Zaragoza)* 65

III. BIBLIOTECA / LECTURA

- **Leemos en pareja.** *Anabel Romero y Conchita Cerqueda. CEIP Andrés Oliván. San Juan de Mozarrifar (Zaragoza)* 70

IV. OTRAS VOCES

- **CREACIÓN 2.0 (Aprendizaje Social).** *Francho Lafuente y Jesús Guallar. CEIP Maestro Don Pedro Orós. Movera (Zaragoza)* 76
- **Juegos de lenguaje para pizarra digital interactiva (PDI).** *José Mosteo Aladrén y Manuel García Cebrián. CEIP Moncayo (Tarazona) y CEIP El Pomillo (Ainzón)* 79
- **The Crisis We Live In.** *Elena Consejo Pano. IES Ramón y Cajal (Huesca)* 88

V. MISCELÁNEA

- **El Teatro en Primaria.** *José Martínez-Losa. CEIP Eliseo Godoy (Zaragoza)* 99
- **I Jornada Provincial de Debate en Inglés.** *Pilar Rivera Lueza y Marta Soler Zanuy. IES Martínez Vargas. Barbastro (Huesca)* 104
- **El libro viajero.** *Marta Pelegrín, María José Amado y Fernando García. Colegio Agustín Gericó (Zaragoza)* 111
- **Arte y lenguajes. Talleres literarios : cuentos del mundo.** *Ciclo de E. Infantil. CEIP "Parque Europa" Utebo (Zaragoza)* 117
- **Language Awareness and Integrated Skills.** *Teresa Domingo Caden. IES Ramón y Cajal (Huesca)* 126
- **International General Certificate of Secondary Education (IGCSE)*: Oral Tests.** *María Azucena López Pérez y Clara María Macnamara Little. IES Pedro de Luna (Zaragoza)* 130

I. PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO (PLC) / PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS (PEL)

Proyecto de Excelencia Lingüística. PELIN

Pepe Trivez y Mamen Romeo
Colegio Sta. María del Pilar (Zaragoza)

¿De qué excelencia hablamos?

Paideia era, para los antiguos griegos, la base de educación que dotaba a las personas de un carácter verdaderamente humano. Se centraba en los elementos de la formación que harían del individuo una persona apta para ejercer sus deberes cívicos. El primero en configurar la *paideia* como un humanismo cívico integral fue el orador y pedagogo griego Isócrates. Bajo el concepto de *paideia* se subsumen elementos de la gimnasia, la gramática, la retórica, la poesía, las matemáticas y la filosofía, que se suponía debían dotar al individuo de conocimiento y control sobre sí mismo y sobre sus expresiones.

La **comprendisividad** fue la gran apuesta de la reforma de la LOGSE. Y traía de la mano todo un compendio de vocablos psico-educativos que se han ido incorporando, con mejor o peor fortuna, al vocabulario de la escuela y de cuantos la vivimos de cerca.

Con el término comprendisividad llegó la distinción entre etapa obligatoria y postobligatoria, la escuela para todos, la diversidad... Era inevitable que aparecieran los alumnos que se descuelgan por abajo (alumnos con necesidades educativas especiales) y los que se descuelgan por arriba (alumnos superdotados), todos ellos mal encajados en el sistema, conformando una genérica “**atención a la diversidad**” que se ha convertido, tristemente, en la bicha del profesorado, su frustración, la encarnación de lo imposible y, quizá, la justificación de no hacer todo lo posible.

Las cosas no se han quedado ahí. De la mano de las pruebas PISA y los ránking entre países, surgen nuevos datos y nuevos retos, acuñándose, al hilo, otras expresiones:

- **Equidad**, para referirse a aquel sistema que establece pocas diferencias en su rendimiento entre unos centros y otros y entre alumnos de mismo centro. (En este caso, España se sitúa en un alto nivel de equidad).
- **Excelencia**, para referirse al mayor o menor porcentaje de alumnos capaces de obtener los rendimientos más altos. (En este particular, nuestro país no sale tan airoso).
- Excelencia también para referirse a las virtudes y competencias en el ejercicio de la profesión docente.

A ello habría que añadir los estándares ISO, EFQ..., que introducen ese ambiguo e indefinible término de **calidad**.

Quizá lo que más sorprende es la fuerza mediática de alguno de estos conceptos y lo fácilmente manipulables que se tornan en manos de una política educativa a veces errática, más cercana de la estadística que de la pedagogía.

Sorprende también que ambos conceptos, equidad y excelencia, se vean como antagónicos. Quizá por eso el segundo se asocia a un nuevo tipo de alumno que podríamos denominar “superalumno”, cuyo derecho a obtener el máximo rendimiento de la escuela se pretende defender segregándolo del resto y creando un grupo, o centro, excelente. Como consecuencia, se presenta la excelencia en oposición a la escuela comprensiva, se renuncia a que todos los alumnos alcancen su excelencia y se justifica la separación entre los excelentes y los mediocres. Por supuesto, estos últimos, siguiendo la misma lógica y a fin de defender los derechos de los mejores entre los mediocres, habrían de fraccionarse a su vez en nuevos subgrupos **ad infinitum**. Por cierto que nadie se plantea si el contenido extraordinario que supuestamente se proporcionaría a los superalumnos no será más de lo mismo, en mayor cantidad pero no necesariamente con mayor excelencia.

Es urgente la necesidad de aportar una lectura diferente para este *maremagnum* de propuestas que llegan a la escuela; es urgente cargarlas de significado porque el lenguaje tiene fuerza proyectiva y nos atrapa: procuremos que sea para bien.

Comencemos pues por justificar las razones que nos han llevado a plantear un proyecto de excelencia lingüística como una de las repuestas posibles a los retos que se presentan ante la labor de la escuela en la sociedad. Sin perder de vista en ningún momento las raíces en las que se hunde nuestra reflexión educativa y la tradición recibida, cristalizada en este caso en la *Propuesta educativa de la provincia marianista de España*, que en su capítulo «Aprender a vivir...una nueva persona» (pág. 28) nos recuerda que «Una educación integral y de calidad contribuye a formar personas cualificadas y preparadas para adaptarse creativamente al mundo en el que les tocará vivir».

¿Qué decimos cuando decimos PROYECTO?

Más allá del concepto habitual de la palabra “proyecto” pretendemos iniciar un proceso de transformación de nuestra labor educativa y tal vez un cambio de foco en nuestros fines. Una dirección, una meta, unos objetivos. Un horizonte que rebase los programas, las programaciones, los presupuestos... Un objetivo claro, significativo, compartido por todos, identitario.

Este proyecto nace con vocación de futuro. No pretende ser un “tema” más, ni tampoco cubrir una necesidad o una demanda social (que existe) en torno a la enseñanza de las lenguas. No se trata de un añadido a nuestro proyecto educativo, ni un anexo a nuestras programaciones. Deseamos que sea un proyecto programático, una “dirección de valor”. Una meta hacia la que se orienten los esfuerzos de muchos ámbitos y recursos humanos y materiales.

- **Un proyecto claro:** comprensible y comprendido por todos. Formulado con claridad y con sencillez.

- **Un proyecto significativo:** que el consejo de dirección, el claustro de profesores, y el resto de miembros de la comunidad educativa lo sienta como necesario, importante, incluso urgente.
- **Un proyecto compartido:** elaborado por el máximo número de personas, abierto a las intervenciones y aportaciones de todos.
- **Un proyecto identitario:** que “defina” nuestro colegio, que se convierta en una «seña de identidad». Hacer de la competencia en comunicación lingüística nuestro «valor añadido» (o uno de ellos)

La excelencia: Lo que da honra a la persona

“En algunos colegios - escribe Stephen Covey, autor del libro *El líder interior*- está sucediendo algo que considero más importante que cualquiera de sus resultados académicos. Los alumnos que estudian en ellos salen dotados de una especie de **grandeza**”. En el hall de uno de esos centros está escrito un lema: “WE HONOR THE GREATNESS IN YOU.” Y como es evidente no se busca ni se honra esa grandeza solo en unos pocos sino en todos los alumnos. Cada cual, a través de los talentos que le son propios, se construye a sí mismo con ese horizonte de grandeza. Stephen Covey subtitula el libro con una pregunta que bien podría guiar el trabajo de un claustro de profesores: “**¿Cómo transmitir e inspirar los valores que conducen a la grandeza?**”

Hagamos notar que no se habla solo ni primeramente de cómo transmitir contenidos académicos, algo que obviamente no solo no se excluye sino que va implícito. Pero es más.

Nos encontramos con la misma dificultad al elegir las palabras: no es posible asimilar “**grandeza**” con “**excelencia**” pero aquella mejora el perfil de esta. Y aún se podría completar con “**nobleza**”, “**dignidad**”... Vivir una vida noble, en oposición a vulgaridad o insignificancia, nos aporta un sentido: la persona noble reconoce la honestidad y la excelencia, la admira e intenta realizarla. Una sociedad que no admira, o admira mal, es decir a personas que no lo merecen, sufre una confusión de valores y ofrece a sus jóvenes unos horizontes difusos y contradictorios, faltos de dignidad. O, lo que es peor, predica unos valores y educa en realidad para otros. La fractura es inevitable.

Creer en la grandeza, en la nobleza, en la excelencia, es convertirla en mi horizonte de realización, es optar por todo lo bueno, lo verdadero y lo bello, hasta encarnarlo en las propias virtudes que me definen como persona.

Este planteamiento no es nuevo. Ya está recogido en “La propuesta educativa de la Provincia de España” en su capítulo « Una forma de educar. Rasgos de la pedagogía marianista». (pp. 40-41) se subraya que buscamos una “Educación integral y de calidad”, es decir “Trabajamos para que nuestros alumnos crezcan en todas sus dimensiones y capacidades”.

Podríamos traducirlo a un lema y convertirlo en propuesta educativa que nos signifique frente a otras propuestas más conformistas o incluso minimalistas.

BUSCAMOS Y HONRAMOS LA EXCELENCIA EN TI.

BUSCAMOS Y HONRAMOS LA MEJOR VERSIÓN DE TI MISMO.

Seguidamente habremos de hacernos la pregunta difícil, pero siempre pertinente, en educación (atacados, como estamos, de activismo): Y esto, **¿para qué?**

En la herencia griega **el excelente es el virtuoso**, el que destaca por practicar una habilidad determinada: la prudencia, la sabiduría, el valor, la fidelidad... Pero el excelente no lo es para sí mismo, su virtud es fecunda para la comunidad a la que pertenece, crea vínculos de solidaridad con todo cuanto le rodea. Así pues, **“excelencia, ¿para qué?”: para lograr en lo personal una vida plena y feliz, y para construir juntos una sociedad más justa y humana.** También esta finalidad propia de la excelencia viene definida ya por nuestra “Propuesta educativa de la Provincia de España”: Buscamos personas que piensen, que sepan, sientan, hagan y sean; personas, en fin, que aportan su conocimiento, sus manos y su corazón **para transformar este mundo** (pág.28). **El colegio debe despertar las inteligencias, capacidades, conciencias y actitudes. La educación integral y de calidad es un instrumento al servicio de la construcción de la vida** (pág.41).

Tal como nos recuerda Adela Cortina, en la brega por la vida no sobresalen los más fuertes sino los que han entendido el mensaje del apoyo mutuo, los que saben cooperar y por eso les importa ser excelentes para provecho de todos.

Es cierto que la excelencia tiene un matiz comparativo, siempre se es excelente en relación a algo o alguien. El secreto consiste en competir consigo mismo, en **no conformarse**, en tratar de **sacar lo mejor de uno mismo**, lo cual requiere esfuerzo e ideales, componentes ineludibles de cualquier proyecto vital.

Seguimos citando a Adela Cortina: « A fin de cuentas no se construye una sociedad justa con ciudadanos mediocres, que se conforman con cualquier cosa, ni es la opción por la mediocridad el mejor consejo que puede darse para llevar adelante una vida digna de ser vivida. Cualquier propuesta educativa que se precie, no puede aspirar a formar ciudadanos mediocres sino a universalizar la excelencia. »

Excelencia ¿para quién?

Podemos situar el punto de atención en múltiples niveles a la vez:

- Si hablamos a los alumnos, propondremos **“la excelencia personal”** como objetivo a perseguir a lo largo de los años que dure su estancia en el colegio. Le haremos ver a cada uno que él es el primer y fundamental artífice de aquello que sea capaz de hacer de sí mismo. Y debemos ser, por nuestra parte, capaces de desgranar tal objetivo en valores instrumentales de más corto recorrido y más adecuación al currículo.
- Si hablamos a los profesores y educadores, estaremos proponiendo igualmente la “excelencia personal” como sustrato base, que haga atractiva al alumno la figura del educador. Y estaremos además exigiéndonos una **“excelencia pedagógica”** como profesionales que honramos también la mejor versión de nosotros mismos. Vocación y profesión se dan la mano para lograr la máxima coherencia y compenetración entre lo que somos, decimos y hacemos. Recorrido en el que invitamos, implícita y explícitamente, a

nuestros alumnos a seguirnos. En ello radica toda nuestra fuerza, nuestra autoridad, nuestra capacidad de exigir y pedir siempre un poco más, **UN PELÍN MAS...** Porque nosotros mismos no nos ocultamos a la tarea.

¿Y por qué “lingüístico”?

La investigación ha mostrado que la vida humana está ligada, inexcusablemente, al lenguaje, tanto si lo referimos al ámbito de lo privado como si lo referimos al ser humano como especie.

El lenguaje establece una doble estructura de soporte en cuya matriz se apoya nuestra vida:

- En un primer estadio, el lenguaje me permite decirme a mí mismo como sujeto, interpretar lo que vivo, alegría y sufrimiento, bienestar y malestar interior, en función de los códigos que uso para hacerlo. Digamos que, en cierto modo, yo soy lo que digo ser.

Y no es sencillo pasar a un estadio de mayor libertad en el que soy capaz de establecer una separación entre las palabras y los comportamientos, en el que paso a ser lo que hago, más que lo que digo o lo que siento.

- Además, el lenguaje es el vehículo de socialización por excelencia. Me permite entrar en relación con el mundo que me rodea: tanto el de la realidad física como el mundo de los sentimientos, el cual me otorga vínculos afectivos que me dan seguridad.

La utilización del lenguaje va a determinar el modo en que vivo y el modo en que aprendo de lo que vivo. Desarrollar al máximo esta potencialidad puede hacer de mí otra persona; todos los aprendizajes empiezan (y acaban) por este. La persona capaz de comunicar y de comunicarse es la única capaz de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida y, por tanto, de adaptarse al medio.

En definitiva, el desarrollo de la capacidad de comunicación (lingüística, puesto que a ella nos referimos aquí, aunque no sea el único lenguaje posible) va a ser una condición *sine qua non* para desarrollar todas las demás capacidades.

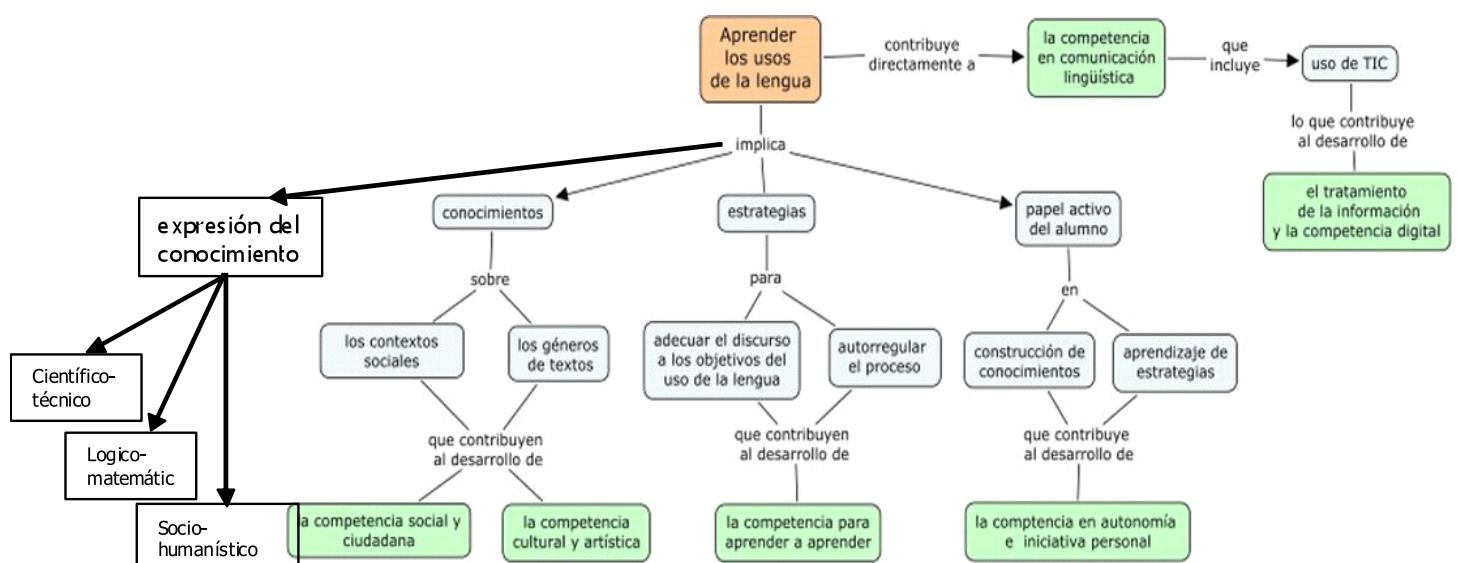
Las más recientes investigaciones insisten en algo que posiblemente hemos sabido desde siempre pero que nos conviene recordar: la cualificación académica no es suficiente preparación para el futuro que se entrevé. Es preciso desarrollar entre todos una serie de habilidades y aptitudes que las disciplinas aisladas no tienen posibilidad de aportar. Y se citan:

- Comunicación
- Creatividad
- Empatía y habilidades sociales
- Adaptabilidad

De todas ellas, es la capacidad de comunicación lingüística (plurilingüística) la de mayor incidencia en todas las demás. Si queremos proporcionar a nuestros alumnos (y a nosotros mismos como educadores) una sólida virtud para la vida, podríamos empezar por esta. Veamos cómo se define la competencia en comunicación lingüística en los documentos oficiales:

La competencia en comunicación lingüística se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. REAL DECRETO 1631/2006

En primer lugar hay que recordar que sí : hemos de educar en COMPETENCIAS. Y de ellas hemos elegido centrarnos en la competencia lingüística porque nos parece, como decíamos antes, la que engloba y es previa a otras habilidades e incluso a otras competencias. Veamos en este cuadro de Felipe Zayas cómo trabajando la competencia en comunicación lingüística estaremos trabajando el resto de competencias de forma directa.



El colegio Santa María del Pilar lleva décadas demostrando su competencia docente y educativa, formando generaciones y generaciones de ciudadanos, de cristianos, de personas... Los que nos han precedido (la tradición) nos han dejado alguna de las claves necesarias para llevar a buen término nuestra misión como educadores: la profesionalidad, la preparación, la excelencia académica, la unanimidad de criterios...

Los tiempos vienen marcados por algunos nuevos retos que afectan directamente a nuestra tarea. Señalaremos dos que están muy presentes en el sentir social, en la reflexión pedagógica y en las exigencias que se hacen a la escuela en nuestros días:

El cambio en la metodología

Estamos plenamente convencidos de la validez de algunos de nuestros recursos metodológicos, sobre todo porque han ido acompañados de valores y resultados. Pero

eso no es óbice para que seamos conscientes de la necesidad de un **cambio profundo en la metodología**. Los libros y las pizarras digitales, los recursos multimedia, las redes sociales, el aprendizaje cooperativo, las competencias, etc. son una realidad que está ahí y ha venido para quedarse. Existe una inevitable resistencia al cambio, pero este se impone por la realidad social que lo acompaña: Nuestros alumnos aprenderán en pantallas de aquí a 10 años lo queramos o no y tendrán que estar preparados para trabajar en equipo si quieren responder a las exigencias del mercado laboral. Desde el colegio hemos de dar respuesta a estas demandas. Este proyecto puede ayudarnos a hacerlo.

El cambio en las TIC: Casi todos los cambios metodológicos han sido en el fondo cambios en la forma (los medios) de comunicación. Lo fue el nacimiento de la imprenta respecto a los libros manuscritos, lo fue el nacimiento del libro como fuente de saber, lo es internet, y la revolución digital. Si somos capaces de “aprender estos nuevos lenguajes” estaremos dando respuesta a algunos de los principales retos metodológicos.

El último informe PISA ya recoge la necesidad de “evaluar” (y por tanto enseñar-aprender) la competencia lectora en textos digitales. España, entre otros países evaluó esta competencia en las últimas pruebas de este organismo obteniendo unos resultados nada alentadores. Se hace urgente por tanto “enseñar” a leer y escribir textos digitales. Una nueva alfabetización (esta vez digital) que centre su atención en el nuevo lenguaje sin descuidar ni despreciar los lenguajes tradicionales (verbal y no verbal, matemático, científico...)

La superación de las áreas a través de un enfoque globalizador: Por otro lado, la reflexión suscitada por la aparición de las “competencias básicas”, más allá de su validez como elemento en sí, ha llevado a la superación de la división por áreas y a que se haga patente la necesidad de “enseñar algunas cosas entre todos”. Las competencias rebasan los esquemas de áreas, o incluso de ámbitos utilizados hasta ahora en nuestro sistema educativo. Existen conocimientos, habilidades que deben ser enseñadas en todas las áreas porque luego también deberán ser puestas en juego en cualquier ámbito. Ello nos obliga a repensar también el “universo de tareas”.

“El aprendizaje basado en problemas” o el trabajo por “proyectos” o “tareas”, nos enfrentan al desafío de sistematizar la enseñanza-aprendizaje de estas capacidades.

El aprendizaje cooperativo: Más que un cambio en la metodología hablamos de una apuesta ideológica de futuro. La excelencia se refiere aquí al desarrollo de las propias capacidades para cooperar más que para competir con otros. El aprendizaje como instrumento de cooperación y transformación de la sociedad y del mundo en el que nos ha tocado vivir.

En conclusión el proyecto pretende afrontar el cambio metodológico asumiéndolo, primeramente, como un cambio en el lenguaje y apostando por un trabajo coordinado entre las diversas lenguas que se aprenden en el centro.

Y la enseñanza-aprendizaje de idiomas (plurilingüismo)

El aprendizaje de los idiomas ya no es un “añadido” más en la educación. Sirva un dato: para acceder al Master de Educación en ESO que habilita para dar clase a los nuevos Graduados por el plan Bolonia es obligatorio tener el título B1 de inglés. Pero esta es una necesidad que se puede afrontar de diferentes formas, diferentes opciones. Nosotros proponemos trabajar esta necesidad de competencia idiomática tratando el aprendizaje de las lenguas como una unidad que abarque sobre todo “las habilidades comunicativas” básicas: hablar-escuchar, leer-escribir. Secuenciar la enseñanza de estas habilidades, extenderlas más allá del área de lengua o de idiomas y hacerlo en diferentes idiomas (inglés, francés, alemán, español). Hacer que la comunicación sea una disciplina dentro y por encima del resto de materias y contenidos curriculares de todas las etapas.

Realidad de un centro plurilingüe

Colegio San José de Calasanz. Fraga (Huesca)

El colegio San José de Calasanz de Fraga se encuentra en la comarca del Baix Cinca o Bajo Cinca, en la provincia de Huesca. Su historia y cultura viene marcada por su condición de ciudad fronteriza y nexo de unión entre Aragón y Cataluña.

Nuestro centro cuenta con un edificio de infantil, otro de primaria y 9 prefabricadas en las que conviven nuestros cerca de 600 alumnos, 47 maestros y otros 30 profesionales entre cocineras, personal administrativo, conserje y monitores del centro.

La realidad de nuestro centro viene marcada por un rapidísimo crecimiento en el número de nuestro alumnado que ha provocado un incremento más que sustancial en los últimos años, pasando de los 400 alumnos en año a los cerca de 600 en el curso actual. Este hecho crea la necesidad de contar con medidas de apoyo ya que, como podéis observar, el aumento más significativo ha sido entre el alumnado inmigrante.

De este modo, más de 20 nacionalidades convivimos en armonía, aceptando la diversidad y respetando las diferentes creencias ideológicas. De hecho, para fomentar el entendimiento y los lazos, el centro organiza también clases de alfabetización, talleres de cocina de diferentes países del mundo, celebración de festividades relacionadas con los países de origen de nuestros alumnos (Babá Marta), escritura en lengua árabe, etc.

En el curso 2005/06, se inicia en nuestro centro la implantación del currículum integrado hispano-británico. Por lo tanto, este curso ha sido la primera vez que nuestro alumnado inmerso en el proyecto ha completado 4º curso.

Posteriormente, en el curso 2007 y constatando la realidad bilingüe catalano-español de gran parte de nuestro alumnado y de gran parte de la sociedad fragatina se demandó la articulación de respuestas de equilibrio en el uso y valoración del español, el catalán y el inglés.

Así el centro presentó el proyecto de innovación educativa “La Lengua Catalana como Lengua Vehicular de Aprendizaje dentro del Proyecto Lingüístico de Centro”, que fue aprobado autorizando la implantación del proyecto.

En el curso 2008 la Dirección General de Política Educativa dictó instrucciones para elaborar el proyecto lingüístico de centro, un documento imprescindible para entender y donde plasmar las peculiaridades propias de nuestro centro.

Nuestro proyecto da comienzo con una cita de la Comisión Europea en la que se habla sobre la importancia de dominar más de una lengua y la necesidad de mejorar el aprendizaje de los idiomas, iniciando este aprendizaje a edades tempranas.

De este modo, nuestro proyecto recoge los objetivos de educación primaria en la que el alumnado debe conocer y utilizar apropiadamente la lengua castellana, la lengua cooficial si la hubiese y adquirir la competencia comunicativa básica en al menos una lengua extranjera.

Para alcanzar este último objetivo, el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre dice que las administraciones públicas reconocen la posibilidad de impartir áreas curriculares en lenguas extranjeras sin que se modifiquen los aspectos básicos del currículo.

Así en el curso 2005 el inglés pasó a ser lengua vehicular en la que impartir algunas de las áreas del currículo y la distribución temporal para desarrollar las diferentes áreas en cada una de las lenguas pasó a ser del 40 % en castellano, en torno al 40% en inglés y alrededor del 20% en catalán.

Por otra parte, la Ley de uso, protección y promoción de las lenguas propias de Aragón reconoce el aragonés y el catalán como lenguas propias, originales e históricas de nuestra Comunidad Autónoma, por lo tanto afirma que se debe favorecer su enseñanza en zonas de utilización histórica.

Con la integración de los dos proyectos mencionados anteriormente, se pretende desarrollar el plurilingüismo de nuestro alumnado. El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos estancos sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y todas las experiencias lingüísticas y en las que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

Así nuestro proyecto se asienta en la integración curricular de las lenguas desde dos perspectivas:

-La integración curricular: supone reconocer la existencia de una competencia global para La comunicación lingüística. Ej.: las estrategias de comprensión lectoras se pueden extrapolar de unas lenguas a otras.

-El currículo integrado: Implica la superación del “aprendizaje de” por el “aprendizaje a través de”, considerando la lengua como instrumento vertebrador de todas y cada una de las áreas curriculares.

Partiendo de todo lo dicho anteriormente, en infantil el enfoque está dirigido al desarrollo integral del niño a través de un único currículo que tiene en cuenta el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral. Para lograr estos objetivos teniendo en cuenta nuestra realidad, la distribución porcentual del tiempo queda distribuido en el 40 % en castellano, en torno al 40 % en inglés y alrededor del 20% en catalán.

Sin duda el éxito radica en la inmersión lingüística a la que se ve sometido el alumnado que cuenta hasta 10 horas en lengua inglesa desde P3 distribuidas en adquisición de los contenidos propios del currículo, aprendizaje de phonics y psicomotricidad.

Otros aspectos fundamentales son los planteamientos coordinados donde el tutor sigue siendo referente del niño y está presente en todas las clases impartidas en otras lenguas para apoyar al grupo. Además el material editorial utilizado es un material único que es distribuido para ser tratado en las tres lenguas de manera globalizada. La lengua inglesa por su parte incorpora los aspectos fonéticos propios de la misma y que son fundamentales para la adquisición de la lecto-escritura en infantil. Para introducir los 42 sonidos utilizamos un material inglés llamado Jolly Phonics que ayuda a introducir los sonidos, realizando una asociación entre el sonido y grafía mediante un gesto y una canción.

Para aunar aspectos tan importantes como los aspectos concernientes a la lecto-escritura y tomar las decisiones pertinentes, los diferentes especialistas que intervienen en cada uno de los grupos, cuentan con coordinaciones en horario lectivo. Del mismo modo todos los especialistas que intervienen en el mismo grupo junto con el tutor cuentan también con una coordinación, tratando de coordinar entre otros, los aspectos lingüísticos de cada lengua con la intensidad pertinente en cada caso. No solo eso, existen coordinaciones verticales del profesorado de infantil con profesores de 1º ciclo para dar continuidad y se intenta que parte del profesorado que ha intervenido en infantil sea referente también en el 1º ciclo propiciando un acompañamiento. Por otra parte, se intenta tener en cuenta los tiempos naturales, dividiendo el día en cuatro tiempos marcados por los recreos de la mañana y la tarde. También se intenta distribuir las sesiones de tal modo que todos los días tengan al menos una sesión en castellano y en inglés y cuatro días a la semana una sesión en catalán.

En el primer ciclo las áreas quedan distribuidas del siguiente modo: en castellano la lengua castellana y las matemáticas, en inglés: Literacy, educación física, música y educación artística y en catalán la lengua catalana y el conocimiento del medio.

Es importante resaltar el esfuerzo que hace el profesorado inmerso en este tipo de proyectos puesto que trabaja sin libro de texto y eso supone la total elaboración de las programaciones y en muchos casos de las fichas y los materiales que se usan para desarrollar el área.

Cuando llegamos a Primaria toma especial importancia el concepto de tutoría compartida, siendo fundamental la coordinación de los distintos profesores que imparten las áreas en las diferentes lenguas así como su compromiso para llevar la tutoría adelante a la hora de tomar decisiones y realizar tutorías. Es imprescindible asumir que no trabajamos solos y que no somos compartimentos estancos, somos un grupo que trabaja con un mismo grupo de niños y tenemos una tarea común. Son especialmente importantes las coordinaciones lingüísticas en las que se tratan aspectos como la intensidad, la integración y las interferencias curriculares que puedan aparecer.

Son especialmente importantes también los conocimientos lingüísticos de los especialistas que imparten la música y la educación física. Cuando el centro pide las plazas debe hacerlo de tal modo que el profesor que venga pueda acreditar el nivel B1 en lengua inglesa. Mientras el especialista imparte la clase, el tutor permanece con el grupo para apoyar al especialista, al grupo y a los alumnos que presentan más problemática.

Una vez más para llevar adelante el proyecto es de especial importancia las coordinaciones horizontales no sólo entre los profesores que imparten las mismas áreas en el mismo nivel sino también con los profesores que imparten otras áreas en la misma lengua y los profesores que imparten áreas en otras lenguas.

Trabajar en un proyecto de este tipo hace que los recursos personales (Pts, Als, equipo de orientación, profesores de apoyo) con los que cuenta el centro tomen una importancia fundamental para el desarrollo del mismo. Para dar respuesta a la diversidad de nuestro alumnado son imprescindibles las estrategias de compensación, los refuerzos educativos y los apoyos individualizados o en pequeño grupo. Los diferentes grupos en los que ya se está desarrollando el proyecto cuentan con apoyos en las diferentes lenguas. Otra vez más es también fundamental la coordinación que existe entre el profesor que imparte el área y profesor que realiza los apoyos. Ellos deben aunar criterios y decidir como van a ser los apoyos y cuales son las carencias que debemos subsanar con cada uno de nuestros alumnos para lograr siempre que sea posible que al finalizar la escolaridad obligatoria sean competentes en las tres lenguas.

Para supervisar y tomar decisiones acerca de los aspectos propios de cada lengua existen dos departamentos lingüísticos que se reúnen una hora de manera semanal. Los miembros de los departamentos organizan las festividades de centro como pueden ser Halloween, la celebración del English Day (en el cual las actividades son exclusivamente en lengua inglesa), la organización de la feria del libro inglés... revisan las programaciones, dan pautas al profesorado nuevo, revisan aspectos del PCC y si queda tiempo, cosa poco probable, el departamento puede ser un lugar excelente de intercambio y formación de sus miembros.

Por encima del departamento y de las pautas y acuerdos expresados en el proyecto lingüístico, está la Comisión de Coordinación Pedagógica que realiza el seguimiento del proyecto, valorando el funcionamiento general y las medidas complementarias de manera trimestral desde la jefatura de estudios.

Para dar solidez y prolongar nuestro proyecto, el centro plantea y organiza actividades que afiancen nuestra realidad lingüística. De este modo hace ya tres años que en infantil, 1º y 2º ciclo realizamos una salida de dos días a una casa de colonias en la cual las actividades que se contratan son realizadas en las tres lenguas en las que desarrollamos nuestro currículo. Además el centro oferta actividades extraescolares en inglés para padres y alumnos, actividades de verano en inglés así como el programa Abierto por Vacaciones en catalán.

En el segundo ciclo la distribución de las áreas varía, si bien, no el modo de trabajar. En castellano se sigue impartiendo la lengua castellana y las matemáticas, en catalán se

imparte la lengua catalana, la música y la educación física y en inglés la lengua o Literacy, las ciencias y la plástica.

Para subsanar la dificultad añadida que nuestro alumnado puede encontrar para adquirir los contenidos propios del área de ciencias, estos son trabajados de manera práctica y manipulativa, primando los contenidos del área sobre los contenidos lingüísticos.

Como habéis podido observar, todas estas distribuciones horarias entran dentro de la legalidad. Nos movemos entre el margen temporal que se le puede dar a cada una de las áreas dentro de las posibilidades que dicta la administración.

Para concluir, no podemos olvidar que el curso que viene nuestro “joven” proyecto de centro llega por primera vez al tercer ciclo. Este hecho conllevará mucho trabajo, nuevos retos y sin duda muchos nuevos aprendizajes. Para dar cuenta de todos los cambios y avances seguiremos contando con nuestro proyecto lingüístico, que lejos de ser un documento acabado y cerrado es un trabajo abierto que ya ha sido revisado y evaluado y que seguirá evolucionando para recoger los frutos y las necesidades que nos encontraremos a lo largo del camino.

El Portfolio como herramienta de trabajo

*Patrocinio García Muñoz (Coordinadora del proyecto)
IES Valle del Jiloca. Calamocha (Teruel)*

Relato de la experiencia

El IES “Valle del Jiloca” está situado en la localidad de Calamocha, provincia de Teruel. Acoge a una media de 350 alumnos por curso, de las poblaciones de Calamocha y de los CRAs adscritos al centro. Se imparte Secundaria Obligatoria y los Bachilleratos de las modalidades de Ciencias y Tecnología, y Humanidades y Ciencias Sociales, así como el Ciclo Formativo de Grado medio de Industrias Alimentarias.

La experiencia que se narra a continuación recoge la labor de cuatro cursos, comenzó en 2008-09 con los alumnos que cursaban 1º de ESO y ha finalizado este curso con los mismos alumnos que cursan 4º, más los alumnos pertenecientes al aula de español, independientemente del curso de referencia. Se inició con sesenta y siete alumnos y en el presente curso hemos contado con cuarenta de 4º de ESO y los alumnos del aula de español

El título genérico “*El Portfolio como herramienta de trabajo*” se ha desarrollado a través de dos Proyectos de Innovación. Los dos primeros cursos con el *Proyecto Integrado de Lenguas: Mi portfolio, valorando nuestras lenguas y culturas*. En el curso 2010-11 se inició el Proyecto *Estrategias de mejora en enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras y las segundas lenguas: mi portfolio*, con el que se ha continuado en el curso actual en la modalidad de *grupo de trabajo*.

Los profesores participantes en los dos primeros cursos de la experiencia han sido los que imparten clase de lengua castellana, inglés (primera lengua extranjera), francés (segunda lengua extranjera) y español para inmigrantes (aula de español). En los dos últimos años no han participado los profesores de lengua castellana. El profesor de francés y la coordinadora han permanecido durante los cuatro cursos.

Se han realizado actividades de carácter transversal con el Departamento de Plástica y varios grupos de francés han contribuido en otras tareas.

La idea de realizar un proyecto surgió de la **necesidad de aunar actividades promovidas por los diferentes departamentos lingüísticos**. Se planteó a la dirección del centro (finales 2007-08) y a los profesores implicados en impartir las áreas lingüísticas al curso siguiente. Con la idea inicial se esbozó un borrador que se concretó en septiembre de 2008-09.

El **proyecto es flexible** y va incorporando todo lo que surge en materia de lenguas en el centro, tratando de dar una unidad a las iniciativas. El objetivo último es crear una política de lenguas en el centro a partir de las conclusiones de la experiencia.

Lo que se pretende con el proyecto es desarrollar de forma global, integrada e interdisciplinar tanto las **destrezas básicas de la competencia lingüística**: escuchar, hablar, conversar, leer y escribir (competencia morfosintáctica y pragmática), como la **reflexión del aprendizaje de la lengua** y de los **aspectos socioculturales** que tienen que ver con la vertiente procesual e intercultural. Todo ello mediante la colaboración de profesores de las áreas lingüísticas y, en la medida de lo posible de áreas no lingüísticas. Los alumnos plasmarán el trabajo utilizando el Portfolio (PEL o e-PEL), herramienta que ofrece a los centros, al profesorado y a los alumnos el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* para desarrollar la competencia comunicativa y posibilitar la competencia plurilingüe, con el fin optimizar el aprendizaje de los alumnos a lo largo de su vida.

Como antecedentes se puede destacar que lo prioritario en el centro (curso 2004-05) era elaborar el **proyecto de convivencia** para mejorar la relación entre todos los miembros de la comunidad educativa. Desde el curso 2005-06 el centro dispone de un **aula de español** cuya filosofía y organización se recoge en el *Marco de referencia*. Un grupo de profesores se formó y empezó a implantar la **metodología cooperativa**, uno de los objetivos era que el proceso de enseñanza aprendizaje fuera más reflexivo. Los **niveles de referencia** estaban presentes al acabar Secundaria y Bachillerato. No nos podemos olvidar de la presencia de **ayudantes lingüísticos y auxiliares de conversación** que han colaborado con los diferentes departamentos de lenguas y que ayudan a la adquisición de las competencias lingüísticas, al enriquecimiento cultural y en tareas de mediación.

En este contexto de preocupación por la convivencia en el centro, las áreas lingüísticas contribuyen a su mejora creando un PEL centrado en la diversidad lingüística y cultural, con carácter plurilingüe (varias lenguas), transversal (trabajo conjunto de contenidos comunes en las áreas lingüísticas) y flexible a la incorporación de nuevos elementos cuando se considere oportuno.

Se establecieron tres **objetivos generales** para los cuatro cursos, son:

- Fomentar un aprendizaje y una enseñanza lingüística más reflexiva, así como favorecer la autoevaluación, que, según los objetivos generales de la LOE (Orden 9 de Mayo 2007), ayudan a fomentar “el aprendizaje a lo largo de toda la vida”
- Proponer un lenguaje común –descriptores- y la adquisición de unas competencias lingüísticas identificables y reconocibles por todos, (LOE, “adquisición de competencias”)
- Adquirir y desarrollar actitudes y valores positivos respecto al aprendizaje de diversas lenguas y la relación con su cultura: “cohesión social”. Para ello se favorecerá el aprendizaje cooperativo e interdisciplinar.

Los **objetivos y actuaciones** concretas para profesorado y alumnos son:

Para el profesorado:

- Favorecer una visión integrada de las lenguas y del plurilingüismo, tratando todas las lenguas que se estudian en el centro. La coordinación del profesorado

y la coincidencia de tiempos con todos los grupos del mismo nivel han ayudado al desarrollo de las actividades conjuntas.

- Introducir un programa de aprendizaje global en las actividades Portfolio - estructuras Kagan y técnicas cooperativas-, para que el alumno mejore su competencia lingüística y ayude al desarrollo de otras competencias. Se potencia el uso de descriptores de cada área y tema, para trabajar la evaluación criterial que propone el *Marco común de referencia para las lenguas*. Se propone llegar a un consenso en los contenidos comunes de las diferentes disciplinas y potenciar actividades escolares y extraescolares comunes.
- Formación y autoformación de los miembros que integran el proyecto mediante asistencia a diferentes eventos relacionados con el aprendizaje de lenguas y trabajo bibliográfico.
- Apertura del centro al exterior dando a conocer nuestra experiencia: programa PALE, *Jornada Autonómica de Lenguas* (Huesca 2009), *V Conferencia Nacional Temática* (OAPEE Madrid 2011) y *Jornada de Buenas prácticas en competencia comunicativa* (Zaragoza 21 Junio 2012)
- Incluir las conclusiones en el Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular y dar una unidad a las programaciones de las disciplinas lingüísticas.

Para el alumnado:

- Desarrollar valores y actitudes positivas respecto a la diversidad cultural.
- Favorecer una visión integrada del plurilingüismo.
- Desarrollar las bases que garantizan el propio aprendizaje de lenguas a lo largo de la vida (potenciar el enfoque plurilingüe).
- Conocer el nivel en las diferentes habilidades y en las diferentes lenguas al acabar cada curso y la Secundaria Obligatoria (*Marco común de referencia para las lenguas*).
- Hacer visibles las actividades que se realizan: exponer en el hall del centro carteles, mapas, etc, que los alumnos trabajan para darlo a conocer al resto de los alumnos del centro.

Las **actividades portfolio** que se desarrollan están divididas en tres categorías, según los contenidos a trabajar:

- Actividades de **sensibilización**: para iniciar o retomar el proyecto en los diferentes cursos.
- Actividades de **contenido curricular**: para trabajar contenidos compartidos en las diferentes áreas.
- Actividades **conjuntas**: para favorecer momentos de convivencia entre alumnos de un nivel, atendiendo a aspectos culturales y de pertenencia.

Las actividades se van trabajando a lo largo de los cursos de forma continuada según las planifica el profesorado, y tomando como base la carpeta del Portfolio. Los alumnos las van incorporando a su carpeta portfolio y en los dos últimos cursos en su e-pel, en los diferentes apartados: *biografía lingüística, dossier y pasaporte*.

En el **curso 2008-09** se realizó un diagnóstico para ver el tratamiento que se daba a cada área lingüística y el tipo de actividades que se desarrollaban, para establecer una línea de trabajo común. Se estudiaron los siguientes aspectos:

- **Contenidos comunes** en las áreas lingüísticas: partiendo de los manuales de cada área (*Lengua española y Literatura*, Teide ; *Español para inmigrantes: Llave Maestra*, Santillana ; Inglés: *English Alive!* de Oxford y Francés segunda lengua extranjera *Ça Marche*, Longman), se seleccionan contenidos gramaticales y funcionales que se desarrollan en todas las áreas y se trabajan de forma conjunta. El resultado a lo largo de los cuatro cursos ha sido:
 - o Curso 2008-09: rutinas diarias, descripción de personas, parentescos, la carta personal, la postal y el correo electrónico.
 - o Curso 2009-10: descripción de hechos presentes y pasados, órdenes, la narración y el estilo directo e indirecto.
 - o Curso 2010-11: tiempos verbales, la comparación y oraciones condicionales de 1º y 2º tipo.
 - o Curso 2011-12: la voz pasiva, el estilo indirecto, oraciones pasivas y usos del verbo “poder”.

Para que las actividades tuviesen un hilo conductor, ya en el primer curso, se inventó el personaje de Mr Lenguas, que aparece como protagonista.

- Diseño de un **cuadro resumen de actividades escolares y extraescolares** que ofertan los Departamentos de lenguas. Todos los Departamentos coinciden en:
 - o Establecer lecturas (lengua) y lecturas graduadas en inglés y francés.
 - o Asistir a representaciones teatrales.
 - o Visionado de películas.
 - o Participar en el programa de *Animación a la lectura*.
 - o Solicitar auxiliares de conversación y asistentes lingüísticos (departamentos de Lenguas Extranjeras).
- Estudiar los **criterios de evaluación** en las diferentes áreas y llegar a criterios comunes. Todas las áreas lingüísticas comparten los mismos criterios en su dimensión vertical. Decidimos establecer una tabla de descriptores por unidad (tomada de la metodología cooperativa) que ayuda a la evaluación criterial propia del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Cada unidad queda dividida en descriptores que se agrupan por habilidades: leer, escuchar, hablar, escribir y vocabulario y recursos gramaticales. Los alumnos los valoran al inicio del tema, en la mitad de su desarrollo y al final; son la clave para cumplimentar la parte “*el pasaporte de las lenguas*” dentro del Portfolio y Portfolio electrónico.

Tras estudiar los aspectos anteriores se determinó:

- Proporcionar a los alumnos una carpeta de proyectos que incluye tres portafolios, diferenciando cada sección del PEL con un color determinado para

ser fácilmente identifiable: *biografía lingüística* (amarilla), *dossier* (azul) y *pasaporte de las lenguas* (roja).

- Establecer un banco de actividades. Las actividades pueden ser de propia creación, tomadas de la guía didáctica de la carpeta del Portfolio o actividades adaptadas. Todas las actividades presentan el mismo formato: *objetivos lingüísticos y culturales*, *el nivel de la ESO* para ponerla en práctica, *sección del PEL* y explicación detallada de los pasos que se deben seguir en *procedimiento*.
- Cumplimentar por parte de los alumnos la hoja de descriptores de cada unidad. Esta labor hace reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y facilita la cumplimentación de la *biografía lingüística* del Portfolio o e-PEL (Portfolio electrónico).
- Incorporar elementos nuevos relativos a las lenguas y darle un tratamiento común (PEL global y flexible).
- Formación y autoformación de los miembros del Proyecto (asistencia a eventos relacionados con el tema).
- Con las conclusiones de la experiencia se tratará de establecer una política de lenguas en el Centro y si es posible se iniciará un Proyecto Lingüístico de Centro.
- Dar a conocer la experiencia.

En el **curso 2010-11** se inicia un nuevo Proyecto de innovación: *Estrategias de mejora en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras y segundas lenguas: Mi portfolio*. El espíritu es el mismo que en el Proyecto anterior, dado su carácter flexible incorpora nuevos elementos y actuaciones:

- Resultados de la evaluación de diagnóstico en la competencia comunicación lingüística en el área de lengua extranjera (inglés) y resultados del curso anterior en lengua castellana. Se establece el plan de mejora y las actuaciones oportunas. Se trata de promover en las áreas de inglés y francés la comprensión y expresión de textos orales en estas lenguas como contenido básico para el aprendizaje e impulsar la comprensión y expresión de textos escritos en inglés y francés. Todo ello contribuye también al desarrollo de la L1.
- Trabajo con dos auxiliares de conversación: estudiante francesa y australiana y la ayudante lingüística de nacionalidad italiana. La labor de las auxiliares y ayudante no se centra solamente en los grupos de tercero, trabajan con todos los grupos del centro para mejorar la competencia lingüística en inglés, francés y lengua castellana. La participación en el proyecto Portfolio será primordial, cuentan con la hora de reunión de los profesores para preparar las actividades.
- Trabajo colaborativo de los profesores que participan en el proyecto creando un grupo: “alumnos portfolio” en la plataforma e-educativa. Se van incluyendo materiales y tareas. Se ha organizado en *materiales y apuntes y sitios*; dentro de materiales, los apartados de *gramática* (cuadros gramaticales comparativos en las diferentes lenguas), *vocabulario*, *sociedad y cultura* (presentaciones de los lectores, se recogen los aspectos culturales de los diferentes países), *actividades* (se cuelgan las actividades portfolio a realizar), *curiosidades* (foro), *lecturas* (los alumnos encuentran los libros de lectura), *audiciones* y *en sitios* (enlace con el e-pel y otras direcciones de interés).

Durante el **curso 2011-12** se ha impulsado el uso del e-pel dando mayor autonomía a los alumnos en su cumplimentación. Se ha establecido un protocolo de actuación y, aunque el e-pel tiene un uso individual, el profesor ha sido co-partícipe con el alumno.

Se ha realizado una media de diez **actividades** por curso de diferente tipología, todas han contribuido a la consecución de los objetivos planteados para alumnos y profesores y a los tres objetivos iniciales del Proyecto.

De las **actividades de sensibilización** destacamos aquellas que ayudan a reflexionar sobre el propio aprendizaje y el de los demás: *Mis lenguas, ¿en qué lenguas me comunico con los demás?, Mi manera de aprender, índice de trabajos y documentos, ¿Qué he aprendido y qué me ayudó a aprenderlo?, Organización del e-pel* etc.

Las **actividades de contenido curricular** unifican los contenidos comunes en las diferentes áreas lingüísticas. Cabe enfatizar la creación del personaje Mr Lenguas en el curso 2008-09 (*Nuestra obra literaria –dossier-: Data about Mr Lenguas, Caráter de Mr lenguas, Mr Lenguas family, Description Physique de Mr Lenguas, Mr Lenguas por el mundo: postales* y la aportación del Departamento de Plástica para su ejecución: *Nuestra obra artística –dossier-, Mr lenguas y alguien más ..., Mr Lenguas helps the environment*) que ayuda a mantener el hilo conductor a lo largo de los cuatro cursos de la experiencia.

La labor de los ayudantes lingüísticos y auxiliares de conversación tanto del centro – cuando hemos sido centro de acogida- como lectores que están en otros centros de la comarca ha permitido conocer la cultura y diferentes aspectos lingüísticos de América (Ohio, Chicago), Francia, Italia (Sicilia), Australia, Turquía e Inglaterra. Las actividades han sido incluidas bajo el título *Knowing about other cultures* (dossier y /o biografía lingüística).

La incorporación en la plataforma e-educativa de cuadros gramaticales comparativos en castellano, inglés y francés ayudan a incorporar el enfoque plurilingüe propio del *Marco de referencia*. La comparación, los tiempos verbales, las oraciones condicionales, oraciones pasivas e estilo indirecto están recogidas como material de consulta.

Las **actividades conjuntas** han proporcionado un clima de convivencia entre los alumnos, actividades como “*Busca a alguien que...*”, el trabajo de la lectura de «*El Principito* »: *portadas, teatro en tres idiomas, Emparejar título e idioma, Vocabulario: El origen de las palabras* y la *Exposición final: cuatro cursos del Portfolio* han permitido a los alumnos trabajar con otros compañeros de otros grupos en aspectos lingüísticos de forma lúdica.

Actividades para dar a conocer nuestro patrimonio como *La Visita guiada por Teruel* (preparada por los alumnos), la *Actividad final: día de convivencia*, con la visita a centros de interés de la Comarca: centro de interpretación CICAR (Caminreal), Castillo de Peracense y Museo del azafrán de Monreal, las ofrece el centro y los alumnos a los

auxiliares de conversación y ayudantes lingüísticos cuando nuestro centro es de acogida.

A final de cada curso los alumnos han cumplimentado el *pasaporte de las lenguas* en las lenguas materna, inglés y francés : Para ello tienen en cuenta los descriptores trabajados en cada unidad en las diferentes lenguas. Este último curso han cumplimentado el e-pel, y se ha hecho hincapié en que es un documento personal, modificable y válido para toda su vida.

La valoración por parte de los **profesores** es positiva, y podemos afirmar que participar como profesor en el Proyecto ayuda a:

- Trabajar en equipo de forma coordinada buscando un lugar y un tiempo para compartir.
- Revisar contenidos curriculares y modificar la planificación diaria a favor de una mejor integración de los contenidos de las diferentes áreas.
- Diseñar actividades conjuntas bajo unos criterios y con un objetivo.
- Iniciarse con las herramientas que ofrecen las TIC de forma conjunta (escuela 2.0)
- Establecer criterios comunes en decisiones de carácter lingüístico (evaluación de diagnóstico y plan de mejora).
- Adquirir una visión más amplia y global del tratamiento de las lenguas en el Centro.
- Mejora de la convivencia, el conocimiento y la integración de todos los alumnos, y contribuir a una mejora en agrupamientos futuros.
- A veces resulta un poco complicado trabajar con los alumnos del aula de español y del Programa de Aprendizaje Básico en lo que son actividades curriculares, pero resultan satisfactorias las actividades conjuntas.
- Una buena planificación y la flexibilidad en la programación de aula ayuda a desarrollar proyectos donde están incluidas varias áreas curriculares.

La valoración respecto a los **alumnos**:

- Han participado en actividades de forma integrada, los inmigrantes se han sentido protagonistas en muchos casos.
- Afianzan el aprecio por las lenguas y los aspectos culturales de otros países.
- Han tomado conciencia de la diversidad lingüística y el plurilingüismo.
- Son más conscientes de su propio aprendizaje y de las metas a conseguir (e-pel)
- Han mejorado la competencia lingüística en las lenguas extranjeras que se imparten en el centro (trabajo en grupo –planificación- y expresión oral)
- Han adquirido el gusto por trabajar en grupo y en parejas, así como las reflexiones en asamblea acerca de lo que se aprende y cómo se aprende.

El Proyecto nos ha ayudado a reflexionar sobre nuestra labor docente de forma coordinada, a elaborar actividades con diferente finalidad y de forma sistemática, a trabajar de forma conjunta por y con los alumnos y a fijar unas directrices de centro en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

Las conclusiones del trabajo durante el curso 2008-09 se incorporaron al Proyecto Educativo de Centro, justo cuando en el calendario de Centro había que completar la parte referida a Lenguas Extranjeras. El presente curso se han incluido las líneas de actuación para cursos futuros. Se está barajando la posibilidad de presentar una propuesta para un Proyecto Lingüístico de Centro.

Más información links a materiales elaborados on-line

LINKS A MATERIALES ELABORADOS ON-LINE:

Programa de Ayudas a la Innovación e Investigación Educativas del Gobierno de Aragón:

Curso 2008-09: *Proyecto integrado de lenguas: Mi portfolio: valorando nuestras lenguas y culturas I"*

Redined http:// www.redined.mec.es/ código: 00220091000024

Curso 2009-10: *Proyecto integrado de lenguas: Mi portfolio: valorando nuestras lenguas y culturas II"*

Redined http:// www.redined.mec.es/ código: 00220101000105

Curso 2010-11: *Estrategias de mejora en enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras y las segundas lenguas: mi portfolio*

Redined http:// www.redined.mec.es/ código: 00220111000092

Página web: iescalam.educa.aragon.es/portfolio

(Hay fotos, actividades por cursos, difusión, participantes etc)

La página de educaragon

[http://www.educaragon.org/arboles/arbol.asp?sepRuta=Programas+y+proyectos%2F&guiaeducativa=3&strSeccion=FA81&titpadre=Programas+Europeos&arrpadres=&arridesvin=&IngArbol=1207&IngArbolvinculado=](http://www.educaragon.org/arboles/arbol.asp?sepRuta=Programas+y+proyectos%2F&guiaeducativa=3&strSeccion=FA81&titpadre=Programas+Europeos&arrpadres=&arri des=&arridesvin=&IngArbol=1207&IngArbolvinculado=)

BIBLIOGRAFÍA. (IES Valle del Jiloca. Calamocha (Teruel)

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

LLORIÁN, S. (2007), *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lengua*, Ed. Santillana

Carpetas portfolio de secundaria y guía didáctica.

www.oapee.es

[www.oapee.es /e-pe](http://www.oapee.es/e-pe)

II. APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE)

De la Edad Media a las brujas de hoy

*Yolanda Hernández y Pilar Ledesma
CEIP Juan Sobrarias. Alcañiz (Teruel)*

A Teresa Viruete, que nos supo embrujar con dedicación y amor por este trabajo, siempre enseñar y aprender.

El equipo de trabajo de educación infantil desarrolla un proceso de formación basado en los conocimientos aportados desde los presupuestos teóricos y la reflexión práctica del equipo a partir de diferentes propuestas. Acordamos contenidos que son desarrollados a través de diferentes formas de agrupamiento, evaluando a posteriori la incidencia de los mismos. Igualmente, y respecto a las prácticas organizativas y didácticas del docente, nos interesa conocer cómo las reflexiones y los acuerdos se intensifican en la medida que son recopilados y evaluados por escrito. De ahí el interés por revisar nuestro proyecto curricular una vez que iniciamos la andadura como centro bilingüe.

En este contexto de trabajo formativo desarrollamos la experiencia que a continuación presentamos.

Marco Teórico

Nuestro trabajo se llevó a cabo durante el tercer trimestre del curso 2011-2012, en el aula de infantil de 5 años del CEIP Juan Sobrarias de Alcañiz. Somos un equipo de docentes que indaga sobre las posibilidades que ofrece la enseñanza bilingüe para poder acometer las exigencias de un planteo de la enseñanza por competencias. En este sentido, desde la implementación del programa bilingüe en nuestro centro, decidimos acordar una serie de puntos basados en la formación teórico-práctica que vamos adquiriendo. Estos son:

1.-Continuar con el trabajo basado en propuestas globalizadas, tal y como lo habíamos ido desarrollando antes de la implementación del programa bilingüe, concretamente, se trata de la programación por proyectos, propuestas de trabajo desde textos literarios y desde recursos audiovisuales.

2.-Redactar los documentos correspondientes para llevar a cabo estas programaciones, considerando aspectos técnicos relacionados con las subcompetencias lingüísticas, así como la diferenciación entre contenidos y objetivos temáticos y contenidos y objetivos lingüísticos.

En el primer caso, aduciremos que es fundamental continuar con una metodología basada en la globalización y en el aprendizaje desde experiencias contextualizadas, procurando el desarrollo de una importante cantidad de enlaces en los niños y niñas (es lo que entendemos por crear conciencia de los aprendizajes previos), de tal manera que el discurso que se trata en el aula no le sea ajeno y además, genere una participación activa en el proceso. La implicación del niño es beneficiosa desde el

punto de vista metacognitivo y consecuentemente es fundamental para la adquisición de contenidos y aprendizajes procesuales.

Las tareas que hemos propuesto se desarrollan en un ambiente social colaborativo, es decir, los agrupamientos variados responden a las necesidades obvias de formación en las relaciones sociales y responden a las necesidades de aprendizaje de los niños, que se fundamentan en los principios del socioconstructivismo.

Con respecto al segundo punto, o sea al compromiso con la programación escrita, creímos interesante abordar esta cuestión, no solo por motivos técnicos sino también porque la manera de programar obliga, en cierto modo, a considerar aspectos lingüísticos y didácticos que pueden pasar desapercibidos. Pensamos que es importante abordar estos elementos por la repercusión que tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, durante el segundo trimestre llevamos a cabo un proyecto de contenido histórico-cultural en el que fuimos compaginando diferentes tareas relacionadas con la Edad Media, que era el título del proyecto. Al mismo tiempo, como en todos los trimestres, desarrollamos tareas relacionadas con textos literarios. En esta conjunción surgieron “Las brujas” un proyecto que se desarrolló a partir de la lectura en castellano del libro de Roald Dahl. De ahí el título de nuestra presentación en las Jornadas: “De la Edad media a las brujas de hoy”. Nos pareció adecuado porque mostraba cómo se pueden hilar temas y contenidos que nos sirven como materia de aprendizaje, evitando contenidos aislados y dotando al proceso del suficiente significado y sentido como para que el alumnado de infantil se vea implicado en el proceso.

Creemos que este punto es fundamental para poder desarrollar un proceso de enseñanza de la lengua que incluya el aprendizaje de los contenidos. Así pues, se puede lograr lo que afirma Met (1994): de la misma forma que los contenidos se aprenden a través de la lengua, la lengua se puede aprender a través de los contenidos. Y en la línea de trabajo que desarrollamos, también coincidimos con la importancia que esta autora otorga a la planificación y a los roles del docente.

Descripción de la experiencia

Cuando en el aula estudiábamos la Edad Media, aparecieron las brujas como personajes de la época. Conocimos que el hecho de poseer la capacidad para acometer diversas funciones sociales, sanitarias y culturales, ocasionó, junto con el misoginismo, un creciente recelo y desconfianza en las gentes, por lo que fueron denostadas y despreciadas. Todo el entramado literario que corresponde a la conformación de dicho personaje nos interesa pero no nos ocupa en este momento, ni obviamente, forma parte de los comentarios que propiciamos en el aula. Lo que sí nos pareció oportuno fue el considerar el valor que conceden los niños a la bruja, alimentado más que de tradición oral de producciones escritas y cinematográficas que han enfatizado la fascinación por un personaje enigmático y maléfico. En este sentido, Roald Dahl da respuesta a numerosas demandas literarias y pedagógicas. Mantiene un interés inusual en los oyentes, recoge una tradición y la transporta a la vida actual,

ofrece pinceladas de la cultura anglosajona, se comunica con un lenguaje sencillo y acomodado a las circunstancias de los personajes, lo cual lo hace muy creíble y sobre todo, es transgresor y capaz de hacer realidad los deseos infantiles. Estos presupuestos avalan dos presunciones: una, se trata de una posibilidad de trabajo interesante para las dos lenguas, el castellano y el inglés y lo más importante, queda garantizada la “querencia” de los niños, o sea, podemos contar con su aquiescencia, con su voluntad para implicarse en el trayecto de aprendizaje que le vamos a proponer.

Este punto es muy importante porque sin el elemento emocional es imposible que se dé de forma adecuada el aprendizaje. Aun con todo, es fundamental mantener y avivar este condicionante a lo largo del proceso, o sea, no solo basta con lo que llamamos motivación inicial, es decisivo que se vaya prolongando el deseo por conocer y aprender. Para ello, durante esta experiencia, siempre animamos a descubrir y no siempre terminamos de contar todo...

El libro de *Las Brujas* fue leído muy poco a poco, al estilo de las lecturas de antaño al amor de la lumbre, con el sigilo y la incertidumbre de los sentimientos que provocan los personajes de Dahl.

A la pregunta, “¿cómo son las brujas?” que emerge del texto de Roald Dahl, vimos que podría aparecer un proyecto literario con posibilidades de trabajo en inglés y en castellano. Así pues, dispusimos una programación en la pudiésemos dar rienda suelta a esta cuestión pero con textos en inglés.

Iniciamos una lectura paralela “The Winnie the witch”. Este libro ilustrado en formato gigante, atrae a los niños por las imágenes vistosas en permanente movimiento, la hiperbólica bruja que expresa sus estados de ánimo tropezando con Wilbur el gato, contrapunto y objeto de afecto de la bruja.

Otros elementos que favorecen la elección del álbum “The Winnie The Witch”, responden a los siguientes requerimientos:

1.-Las reiteraciones estructurales: paralelismos, anáforas, amplificación, enumeración...:

“The house was black on the outside and black on the inside. The carpets were black. The chairs were black. The bed was black and it had black sheets and black blankets. Even the bath was black.”

2.-La posibilidad de anticipar ciertos acontecimientos, las referencias visuales.

3.-La brevedad del texto.

4.-El hecho de que la trama sea simple, lineal y más bien, se trate de una secuencia descriptiva, basada en un tiempo inmediato o de corta duración.

El trabajo que desarrollamos por competencias ha sido guiado por el modelo de Bachman (1990) que distingue, por un lado, la competencia organizativa y por otro la competencia pragmática. Este esquema nos sirvió, en buena parte, para organizar las

tareas referentes al desarrollo de la competencia grammatical, por un lado y la competencia textual, por otro.

1.-Competencia organizativa (gramatical y textual):

1.1.-Ayudamos a reconstruir el significado y las secuencias del texto: preguntas, frases mutiladas, "en primer lugar ocurrió", "segundo..."

1.1.2.-Enseñamos unas imágenes, escribimos sobre lo que se ve...

1.1.3.-Fórmulas de inicio: "Once upon a time..."

1.1.4.-Fórmulas de cierre: "This is the end."

1.1.5.- Señalando una imagen en la que aparece el gato subido al árbol, proponemos: "The witch says: (...)"

2.-Intuición grammatical

Antes de explicar una tarea que planteamos en gran grupo, aclaramos cómo entendemos que se puede trabajar la gramática con los niños y niñas de infantil y primaria.

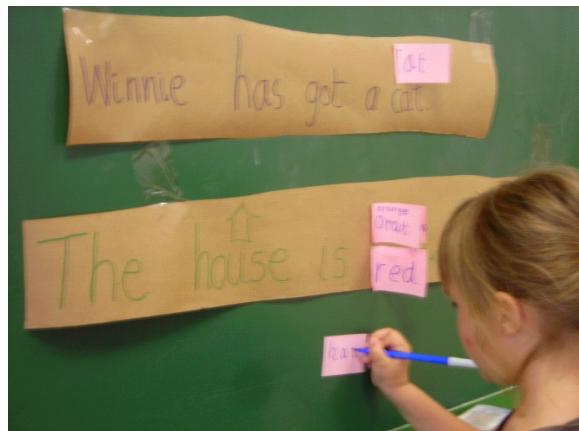
En un estudio llevado a cabo por Ledesma con niños y niñas de 7-8-9 años, dirigido por Ana Teberosky, acerca del análisis de las tareas sobre intuición grammatical, concluye:

El cambio que se va desarrollando en estas edades, no coincide con la exposición y ejercitación grammatical a la que se ven sometidos los alumnos. Como hemos visto, la intuición grammatical es un conocimiento complejo y diversificado, cuya evolución, como en el resto de los aprendizajes, se nutre de variadas experiencias que se asimilan y acomodan en un ritmo diferente, por lo que la escuela, cada vez más, necesita asumir la variabilidad como respuesta y el contacto con la lengua como constante.

Por ello, para mantener ese contacto significativo con la lengua, valoramos como muy necesario el trabajar los textos desde diferentes perspectivas y que estos sean fuente de conocimiento a la vez que elementos únicos, que *per se*, despiertan y favorecen el gusto por la lectura. Es, pues, importante que la gramática, que no consiste precisamente en conocer los nombres técnicos de las categorías (por lo menos, de momento...), se trabaje en contextos idóneos tal y como son los textos. Además, desde ese contexto que es el texto, hemos trabajado partiendo del conocimiento práctico, funcional e intuitivo que los niños van desarrollando de las lenguas; por otro lado, al hacer de ello un "objeto de interés y conocimiento" conseguimos que desarrollos una auténtica reflexión grammatical.

2.1.- Llevamos a cabo una serie de tareas que pretendían incidir en la reflexión sobre los ejes de producción textual: paradigmático y sintagmático

Por ejemplo, en el enunciado "The house is black" propusimos cambiar la última palabra con el objeto de conseguir otras variables que pudiesen ser sustituibles. Por ejemplo: red, yellow, big, small, etc. de tal manera que, sin nombrar la existencia de adjetivos, demuestren cierta "competencia" con respecto a la intuición grammatical.



Obviamente, incidimos en las categorías lexicales y no en las gramaticales puesto que las lexicales están provistas de significado y por ello son reconocidas mejor por los niños. Se respeta la escritura y ortografía natural, puesto que lo importante es la intención comunicativa.

3.-Recopilamos bibliografía sobre el tema de las brujas en inglés y castellano.

Es importante destacar la trayectoria que llevamos en el centro de trabajo con la **biblioteca**, por lo que desarrollamos propuestas que aborden cuestiones curriculares y a la vez, conjugamos tareas y cuidada selección de recursos que promueven actitudes de gusto por la lectura. En este sentido, las tareas desarrolladas en la lectura episódica de *Las brujas*, fueron acompañadas de una tertulia en la que no sólo se ponían en juego las emociones suscitadas sino que también vimos que constituyan un valioso recurso para el desarrollo del lenguaje, en general. Así queda corroborado en las conclusiones de PISA (2009), donde se apunta que practicar la lectura por gusto mejora los resultados si se acompaña con altos niveles de pensamiento crítico y aprendizaje estratégico.

Después de llevar varias tertulias y sin dejar este trabajo, iniciamos una serie de propuestas relacionadas con la comprensión del texto de Dahl:

- En los primeros capítulos hablamos de los casos de embrujamiento, enumeramos y escribimos cómo fueron sucediéndose y en las circunstancias que aparecieron. Después, reescribieron uno de ellos, el que más les había impactado y lo dibujaron como se lo imaginaban. En asamblea, fueron exponiendo de manera oral lo que habían escrito y dibujado. Este tipo de tarea es muy interesante porque se acomete el trabajo de lo oral y lo escrito y vemos cómo en un mismo contexto se manejan diferentes actuaciones: leer escribir y hablar.

- Propusimos el diseño de la bruja tal y como la describía Roald Dahl, pero con plastilina, después en inglés hablaron y escribieron sobre cada diseño. A partir de esta tarea, desarrollamos tareas en inglés a propósito del texto en castellano.

-Enumeración de los personajes: confeccionamos un listado con los personajes que iban saliendo y entre todos los íbamos caracterizando.

-Enumeración de los espacios: hablamos de los sitios que aparecen en el relato y redactamos una relación de los lugares que íbamos conociendo.

- En muchas ocasiones tuvimos que analizar situaciones complejas que aparecían en el texto. Por ejemplo, el caso del capítulo en el que la abuela diseña y ejecuta el plan para introducir a los ratoncitos en su habitación. Podemos considerar que se trata de una situación en la que, a través del lenguaje, profundizamos en un problema de índole matemática: hablamos de estrategias, de posicionamientos de los personajes, de decisiones a partir de los pensamientos de los personajes (vemos cómo funciona la Teoría de la Mente) ... de tal manera que conjugamos espacio, tiempo, movimiento y pensamiento estratégico.

-Después de la lectura en castellano, del libro de *Las Brujas*, transcribimos en el mural de la exposición los enunciados y frases en inglés que los niños y niñas reconocían:



Montamos una exposición en la entrada del cole y colgamos las dos brujas desde casi el techo. Las familias quedaron impactadas con el montaje y dispusimos sillas alrededor del expositor, para que pudiesen leer con los niños.



Tenemos por costumbre el dar a conocer a la comunidad algunas de las actividades o tareas que desarrollamos en los proyectos. Consideramos que es un trabajo que beneficia enormemente a todos, los que exponen y los que ven la exposición. En el caso del proyecto de Las brujas, decidimos montar un expositor “bilingüe” presidido por dos brujas: una, la bruja tal y como la conciben Roald Dahl y Quentin Blake y la otra, tal y como la presentan Valerie Thomas y Korky Paul. En este montaje, muy cuidado y detallado, participaron no solo las maestras tutoras, Daniela Antolín, Arancha, Pilar Ledesma y la maestra british, Yolanda Hernández, sino que, al igual que en el desarrollo del proyecto, colaboraron la educadora Mª José Montón, la maestra de apoyo Teresa Viruete, nuestra conserje, Mª Jesús y la maestra de inglés, Ana Bel. Así pues, sacamos nuestros trabajos de aula, los cuentos y libros que hablan de brujas, en castellano y en inglés. Y los niños y las niñas tuvieron oportunidad de leer en el hall del cole, con sus papás, con sus abuelos, en diferentes horarios: a la hora de después del comedor, en las entradas y salidas, en horario de clase, porque una parte de la biblioteca estaba más cerca de nuestros ojos y nuestras manos.

CONCLUSIONES

- La posibilidad de trabajar con diferentes textos y con una rica variedad dentro de cada tipo, favorece la apropiación de “patterns” es decir, estructuras formales adecuadas a la producción y comprensión textual (Teberosky, 1995). De alguna manera, se trata de considerar la idea de que el niño no logra aprehender las particularidades idiosincráticas de cada tipo de texto por sus propios medios y con la mera exposición a los mismos. Los diferentes tipos de texto exponen la información, como afirma Teberosky (1992), “codificada” en enunciados más que aparecer compuesta por ellos. En este presupuesto se coincide con Longacre (1999), que valora la necesidad de trabajar intensamente con los textos para llegar a interiorizar modelos implícitos (template-driven) válidos para la identificación y producción de textual. Es lo que Teberosky y Tolchinsky (1995) denominan “conocimiento letrado”.

- Dar a conocer estas experiencias y promover su desarrollo incide en cuestiones fundamentales como son:
 - La formación del profesorado: el hecho de proyectar el trabajo realizado con los niños y niñas, conlleva una serie de reuniones y debate sobre lo que se recoge, se expone y sobre el proceso que se ha llevado. Es una evaluación que incide en la formación del equipo docente porque requiere de una valoración de los resultados, la finalidad de los mismos y sobre todo, se incide en los medios utilizados en el proceso.
 - Incentiva políticas de actuación muy relacionadas con los deseos del centro a la par que se responde a las necesidades de formación del profesorado.
 - Promueve la lectura y la escritura en el alumnado y en los docentes.
- No nos cabe duda de que el compartir los contenidos y lenguas ha favorecido el desarrollo de la competencia organizativa y pragmática en las dos lenguas y el sustrato que sostiene esta competencia común, tal y como lo concibe Cummins (1986). Hemos trabajado contenidos relacionados con el área de lengua, hemos tratado aspectos relacionados con la competencia comunicativa, hemos procurado que las tareas y los recursos promuevan el gusto por la lectura, hemos impulsado el uso de la biblioteca y nuestro proyecto se ha desarrollado en colaboración con diferentes agentes de la comunidad. También hemos continuado con una línea de coordinación y de trabajo en equipo con la que continuamos investigando porque, definitivamente, es clave para la mejora de la práctica educativa. Y sobre todo, como en otras experiencias, hemos aprendido que el valor de las historias bien narradas es incalculable.

BIBLIOGRAFÍA

- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Cummins,J. and Swain, M. (1986). *Bilingualism in education*. Longman.
- Longacre, Robert E. (1999). "A top-down, template-driven narrative analysis, illustrated by application to Mark's gospel." In Stanley E. Porter and Jeffrey T. Reed (eds.) *Discourse analysis and the New Testament: approaches and results*. Sheffield: Sheffield Academic Press, pp. 140-168.
- Met, M. (1994). "Teaching Content Through a Second Language". In Genesee, F. (ed.) *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*. New York: Cambridge University Press. pp. 159-182.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE/ Horsori.
- Teberosky, A. and Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.

Interdisciplinariedad y bilingüismo

Francisca Ibáñez Sánchez
CEP San Braulio (Zaragoza)

1. Análisis de la realidad de un centro bilingüe: Colegio San Braulio.

Cada centro tiene unas características peculiares que requieren una adaptación del proyecto bilingüe a esa realidad escolar:

Nuestro centro se planteó, dar un giro a su oferta educativa y proponer la implantación del bilingüismo en este caso, en francés, esto conllevó una serie de transformaciones:

- Por una parte el programa bilingüe se implanta en toda la infantil a la vez atendiendo a al criterio de inmersión temprana, es decir en 3, 4 y 5 años.
- Supone una serie **de cambios de actitud** por parte de todos los integrantes de la comunidad educativa.
- Por supuesto implica una serie de **cambios organizativos en cuanto a la reorganización de los recursos humanos según necesidades del centro**. Cambios en el organigrama del centro y en el marco curricular : Se crea la figura del Coordinador de la Sección Bilingüe, así como una plantilla de profesorado bilingüe.
- Por otra parte, deben redefinirse las Finalidades Educativas del Centro, revisando todos los documentos como el proyecto educativo, PGA, programaciones, para iniciar la **redacción de un currículo integrado de lenguas y de áreas no lingüísticas, así como el proyecto lingüístico de centro**.
- supone también cambios metodológicos** tanto en la enseñanza de la L2 que se convierte en lengua instrumental, como en la enseñanza del C.M, que se convierte en la materia no lingüística elegida para vehicular la lengua francesa. Desde infantil, se prioriza la comprensión y expresión oral siguiendo los ritmos de la propia lengua materna aunque sin olvidar la lengua escrita.
- Además de establecerse el área del conocimiento del medio como la más indicada para la enseñanza bilingüe, se pretende un uso transversal pues es deseable exponer a los alumnos al mayor input posible en la L2: el recreo, hábitos diarios, salidas, cartelería, menú, informaciones a padres...
- se debe realizar una amplia reorganización de recursos materiales.**- Elaboración de materiales específicos y adecuados para C.M y el francés así como la búsqueda de materiales auténticos con el uso de las TICs.

2. ¿Qué tipo de bilingüismo hemos adoptado ?

En el modelo de bilingüismo que hemos adoptado seguimos **la propuesta Europea para el aprendizaje de lenguas denominado AICLE,CLIL ó EMILE: Se trata del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras**. La enseñanza va mucho más allá de la mera traducción de contenidos partiendo de una perspectiva transversal con un enfoque pedagógico interdisciplinar, globalizador y contextualizado. Se trata de inferir y reutilizar aprendizajes en otras lenguas para desarrollar las competencias lingüísticas en todas ellas.**La adopción en el programa Bilingüe de la perspectiva EMILE**

supone evidentemente modificaciones sustanciales en el aprendizaje de las lenguas extranjeras :

- por un lado **organizativas** en cuanto a profesorado, al centro..
 - por otro lado **curriculares y metodológicas** referente a:
 - Selección de los contenidos LINGÜISTICOS y NO LINGÜISTICOS atendiendo al nivel de dificultad y al desarrollo cognitivo de los alumnos.
 - Otros acuerdos son también los referentes al profesorado. Este método de aprendizaje requiere un sobreesfuerzo en la implicación y coordinación del profesorado que interviene en la enseñanza bilingüe; la elaboración de materiales adaptados a este nuevo enfoque conlleva un trabajo suplementario.
 - Se exige un refuerzo en la utilización de las TICs así como en la formación del profesorado en este campo puesto que una parte de los materiales están ya elaborados y colgados en la red, sólo hay que invertir tiempo para encontrar los más adaptados.
 - Acuerdos sobre metodología: Tanto en L.2 como en C.M.
 - Acuerdos sobre criterios de evaluación: qué evaluar en L2 y en CM.
- Así en L 2 debemos dar un giro metodológico que promueva la adquisición de una competencia comunicativa amplia y real basada en la comunicación, la interacción y priorizando el código oral en los primeros niveles para incrementar progresivamente la comprensión y expresión escrita, todo ello desde *un enfoque constructivista*, sin olvidar el aspecto cultural que vehicula la L2.
- Es imprescindible trabajar las competencias lingüísticas, tanto en la 1^a lengua (castellano) como en la 2^a (francés), incluso en la 3^a lengua (Inglés) lo que conllevará una a la reflexión sobre el funcionamiento de las diferentes lenguas.
- Es importante dar un giro metodológico a la enseñanza de conocimientos científicos en este caso adoptando siempre que sea posible la metodología de la MAIN À LA PÂTE en la que hemos sido formados y que es utilizada en Francia de forma sistemática; esta opción metodológica trata de combinar conocimientos científicos y lingüísticos articulando EMILE Y LA MAIN À LA PÂTE: Los profesores someten a la curiosidad de sus alumnos los fenómenos y objetos del mundo que les rodea suscitando la reflexión científica así como la formulación de hipótesis que serán llevadas a experimentación o verificadas con una búsqueda documental. Los alumnos van a apropiarse progresivamente de los conceptos científicos y técnicos además de consolidar su expresión oral y escrita.

En España disponemos algo similar *El CSIC en la escuela*: Aunque en este programa el objetivo fundamental es el acercamiento de los mundos de la ciencia y de la escuela, poniendo en contacto a los científicos y a los maestros y

profesores en ejercicio, que trabajan conjuntamente; es un proyecto del Consejo Superior de Investigaciones Científicas que asume la función de “*Colaborar en la actualización de conocimientos en ciencia y tecnología del profesorado de enseñanzas no universitarias*”.

3. Elaboración de materiales DNL.TICS.

La mayor dificultad con la que nos encontramos los profesores que comenzamos en el proyecto bilingüe cuando éste se puso en marcha, fue el no disponer de material adaptado al currículo, y a las circunstancias lingüísticas y cognitivas de nuestros alumnos.

Los materiales franceses no podían utilizarse ya que tenían un nivel de dificultad enorme en el aspecto lingüístico y además no se adaptaban al currículo aragonés en el área del CM.

Por ello desde el primer momento tuvimos una misión muy difícil:

a) En un primer momento, la de preparar los materiales curriculares con gran inmediatez.

b) Por otro lado la elaboración de los materiales, determinando su nivel de complejidad, seleccionando los contenidos curriculares de CM básicos y adaptando la redacción de los temas al nivel lingüístico de los alumnos en francés que en ese momento era escasa. Debemos en todo momento, a la hora de elaborarlos plantearnos qué contenidos queremos transmitir, cómo lo vamos a hacer, qué actividades programaremos para facilitar y reforzar los aprendizajes, cómo vamos a implicar a toda la comunidad educativa en las actividades propuestas, qué proyectos interdisciplinares podemos programar, etc.

c) Una búsqueda exhaustiva en la red de todos aquellos recursos que nos pudieran ser útiles como vídeos, power point, actividades on-line, archivos pdf, Word, etc.

Por otra parte, realizamos un blog de clase para colgar todos los recursos con el fin de reforzar, ampliar conocimientos, fomentar el autoaprendizaje, la autonomía y el *feedback* sobre los contenidos tratados en clase; además lo hemos utilizado como plataforma de intercambio de trabajos entre alumnos, comentarios, participación de padres, etc.

Todo ello conlleva una implicación personal muy importante puesto que tenemos que emplear mucho de nuestro tiempo de ocio en la elaboración de los materiales y en la búsqueda en la red; a menudo tampoco encontramos un apoyo de colaboración de otros profesionales, quizás es uno de los retos que tenemos que lograr: el de compartir materiales para rentabilizar esfuerzos.

4. Enseñanza bilingüe : valoración

Es importante realizar valoraciones anuales del programa bilingüe.

A) VALORACIÓN en cuanto a los alumnos:

Problemas que encontramos:

-El grado de madurez cognitiva de los alumnos es diferente en su lengua materna y en la L.E.

-Hay que ser conscientes de que no se puede avanzar con la misma rapidez en los temas de C.M. impartidos en francés, así es deseable agrupar unidades por afinidades temáticas.

-Es importante tener en cuenta que hay temas que tendrán que ser impartidos en español como por ej: geografía española (ríos, montañas, cabos), monumentos, fauna y flora autóctona, es decir, todos aquellos contenidos cuya traducción al francés carezca de sentido.

-Los niños con dificultades en la lengua materna la ven se aumentada en la L2: en ocasiones, las dificultades son insalvables y habría que priorizar el aprendizaje de las instrumentales, sobre todo para los alumnos ACNÉES.

Dificultades para la inmersión en el programa de *Niños repetidores* y nuevas incorporaciones al proyecto bilingüe tanto nacionales como extranjeros en niveles altos (a partir de 3º-4º).

SOLUCIONES PLANTEADAS.

Sería necesario establecer un sistema que facilite la integración de nuevos alumnos en cualquier curso con:

- Apoyos y refuerzos y desdobles y después.
- Reestructurar los niveles a medida que nuestros alumnos mejoran en sus aprendizajes .

B) VALORACIONES En cuanto al profesorado:

PROPUESTAS.

- Importancia de la implicación de toda la comunidad educativa, sobre todo el equipo directivo y avanzando hacia la elaboración de un proyecto lingüístico de centro.
- Apostar sobre de la Formación del profesorado: es primordial que esté capacitado para la enseñanza en L. Francesa y que al menos demuestre una capacidad de comunicación oral fluida puesto que el CM se da en francés. La formación en lenguas es una prioridad. Las estancias formativas en el extranjero (COMENIUS) son fundamentales. Es importante igualmente la formación en técnicas pedagógicas innovadoras tanto de la enseñanza de lenguas como de las materias científicas. Tiene un papel primordial también la figura del colaborador nativo que proporciona un modelo de corrección fonética y gramatical acercando al alumnado a la cultura de su país potenciando las actividades culturales relacionadas con Francia: teatro en francés, Chandeleur, Kermesse, etc.
- Sobre la elaboración de materiales: Fomentar el intercambio de materiales y experiencias con profesores de otros centros y de otros países, proponiendo la creación de grupos de trabajo que desarrollem su labor de forma eficaz y operativa. Disponer de un amplio fondo de biblioteca en L. Extranjera y del fomento de la lectura lo que supone una búsqueda activa de libros, juegos,

- material de apoyo en librerías que trabajen preferentemente con editoriales francesas. Es imprescindible rentabilizar todos los recursos del centro.
- Apoyar y revitalizar el uso de las nuevas tecnologías.
 - Diseñar actividades de apoyo: teatro, cuentacuentos, periódico escolar, intercambios, etc.

Es imprescindible tener claro y consensuar con los demás profesores de FF qué es lo que vamos a evaluar en los alumnos:

- a) Así para la evaluación de las áreas lingüísticas, se tendrán en cuenta las recomendaciones europeas recogidas en el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* y el *Portfolio Europeo de las Lenguas*.
- b) Referente a la evaluación de las áreas no lingüísticas, primarán los contenidos propios del área sobre las producciones lingüísticas en la L2 aunque valorándose el esfuerzo y la corrección lingüística en francés.

5. Conclusiones

¿Dónde puede estar el éxito de los nuevos Centros Bilingües?

Es importante hacer hincapié en los siguientes puntos si queremos que esto funcione:

- En la correcta formación lingüística y metodológica del profesorado.
- En el trabajo conjunto y coordinado de todos los implicados en el proyecto.
- En un acertado diseño curricular integrando áreas lingüísticas y no lingüísticas.
- En el entusiasmo y optimismo e implicación personal del profesorado bilingüe y no bilingüe.
- En la importancia de que el director/a, su equipo y el claustro crean en el proyecto y lo incentiven.
- En la necesidad de informar y animar a los padres resolviéndoles las dudas que se les plantean sobre el proyecto.
- En una dotación suficiente de recursos materiales y humanos con una estabilidad de plantillas realmente capacitadas en lengua extranjera y de profesores colaboradores o en prácticas nativos.
- En la búsqueda de actividades y de múltiples relaciones con el exterior.

6. Sitografía

Ciencia Viva:

<http://www.csicenlaescuela.csic.es/>

Méthodologie La Main à la Pâte :

<http://www.lamap.fr/>

Blog del colegio San Braulio para el 2º ciclo:

<http://trescuartosabc.blogspot.com.es/>

Enseñar las ciencias en francés : la main à la pâte

*Ester Lizana y Carmen Conil
Colegio José María Mir (Zaragoza)*

El bilingüismo : nuevos retos

El colegio Público José María Mir se inició en el bilingüismo en francés en el curso 2006-2007. En la actualidad, dicho bilingüismo se imparte desde Primero de Infantil hasta 3º de Primaria, abarcando en el próximo curso escolar a todo el Segundo Ciclo de Primaria.

Esta situación nos pone en la tesitura de tener que impartir y aprender un área no lingüística, como es el Conocimiento del Medio, en una segunda lengua, el francés, una lengua que no es la materna. Ante este hecho, se nos plantean en la práctica una serie de preguntas:

1. ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo transmitir y asimilar unos conocimientos más complejos como son los del Conocimiento del Medio, en una lengua que no es la materna (entendemos como materna el español)?
2. ¿Podemos recurrir en esta situación al español?
3. ¿La lengua francesa puede ser un obstáculo para los alumnos a la hora de asimilar y plasmar esos conocimientos dado que su fluidez y precisión es menor que en la lengua materna?
4. ¿Cómo realizar la evaluación de esta área? ¿Debemos evaluar también el uso de la lengua oral y escrita?

La Main à la Pâte nos ayuda a resolver en gran parte estas dudas. Pero, ¿en qué consiste?

La Main à la Pâte es una **estrategia de enseñanza-aprendizaje de las ciencias** que surge en 1966 por iniciativa del premio Nobel de Física, Georges Charpak y que ha sido impulsada, entre otros, por el Ministerio de Educación y la Academia Francesa de las Ciencias y de la Tecnología en la escuela primaria para favorecer una enseñanza basada en un proceso de investigación científica.

La Main à la Pâte, que podríamos traducir como «manos a la obra», **articula el aprendizaje científico con el uso y dominio de las lenguas** (programa EMILE) y la educación ciudadana por lo que supone aprender el Conocimiento del Medio a través de una segunda lengua.

Por otro lado, se basa en una serie de principios fundamentales como son:

1. La **observación** de un objeto o fenómeno real, próximo y tangible con el que los alumnos van a experimentar.
2. La **argumentación y el razonamiento** para compartir ideas, hipótesis, resultados y construir los conocimientos.
3. La **secuenciación progresiva** de las actividades permitiendo la autonomía de los

alumnos.

4. El uso de un **cuaderno personal** en el que el alumno registra todo el proceso de aprendizaje.
5. La **consolidación de la expresión oral y escrita** en torno a los aprendizajes a través de su articulación con el programa EMILE en el que el profesor realiza una labor de previsión de los objetivos y contenidos lingüísticos necesarios.
6. La **integración de la familia y de la comunidad** en el aprendizaje.
7. El **apoyo** al profesorado a través de los centros de formación como el CPR1, la plataforma de La Main à la Pâte e Internet donde los profesores pueden encontrar foros de debate, de intercambio de experiencias y de unidades didácticas.

¿Qué importancia tiene la metodología de *la main à la pâte* en el área del Conocimiento del Medio?

El método científico, como *la Main à la Pâte*, es un proceso dinámico que nace de la curiosidad natural por conocer y comprender los fenómenos que nos rodean. La curiosidad es la primera pieza de una cadena que supone el planteamiento de problemas, la formulación de hipótesis que serán comprobadas a través de la experimentación o verificadas a través de una búsqueda documental y la puesta en común de los resultados para llegar a una conclusión.

Por lo tanto, presenta un **enfoque accional**, es una metodología eminentemente **activa y manipulativa** y favorece la comunicación lingüística oral y escrita. Por otro lado, **desarrolla las competencias esenciales**, entre las que destacaremos la autonomía e iniciativa personal y aprender a aprender

Finalmente, nos permite una gran **variedad en el agrupamiento** del alumnado, así como la **progresión y la flexibilidad de las actividades**, un aprendizaje más **interactivo y autónomo** en el que poder usar múltiples recursos y materiales.

¿Cómo articular el proceso de investigación de *la main à la pâte* y el enfoque lingüístico del programa Emile?

Cada una de las fases del proceso de investigación debe articularse con los objetivos y los contenidos lingüísticos necesarios para que el alumnado pueda expresarse y que el enseñante deberá prever con antelación.

Igual que sensibilizamos al alumnado hacia la ciencia, debemos ampliar esta sensibilización hacia el uso de la lengua. Como profesores, debemos fijar los objetivos lingüísticos adecuados a la vez que prever e identificar cuáles son las estructuras y los actos de palabra que el alumno va a necesitar.

El trabajo en clase: la condensación.

Aunque se ha trabajado “El agua en todos sus estados”, vamos a exponer la última secuencia de la unidad, “La Condensación”, dirigida a un grupo de 3º de primaria. Para ello, partimos de una pregunta clave que nos iba a llevar al planteamiento de una serie de hipótesis.

¿De dónde procede el agua de la lluvia?

Tras escribir la pregunta en la pizarra, los alumnos inician su trabajo personal en el cuaderno de experiencias en el que van a plasmar diversas hipótesis.

Igual que sensibilizamos al alumnado hacia la ciencia, debemos ampliar esta sensibilización hacia el uso de la lengua. Como profesores, debemos fijar los objetivos lingüísticos adecuados a la vez que prever e identificar cuáles son las estructuras y los actos de palabra que el alumno va a necesitar.



El cuaderno de experiencias

El cuaderno del alumno viene estructurado en hojas diferenciadas por el color: amarillo a la izquierda y blanco a la derecha.

La hoja amarilla representa el trabajo del alumno y en ella, debe anotar su nombre y fecha en el encabezamiento. Es en esta parte, donde el alumno registra su trabajo personal o en pequeño grupo: el planteamiento de preguntas o de problemas, las hipótesis con las que intenta dar una explicación o una respuesta, sus observaciones, la secuenciación de un experimento, los materiales necesarios. Esta parte no es corregida por el profesor y en ella puede expresarse a través de dibujos, de la expresión escrita, ya sea en francés, en español o mezclando ambas lenguas porque lo importante es que se exprese.

En la **hoja blanca** el alumno va a anotar la conclusión final que surge tras la puesta en común de las hipótesis. Esta conclusión es redactada y copiada por el profesor en la pizarra

<p>Hoja amarilla Trabajo personal del alumno : dibujos, escritos (francés o español)</p> <ul style="list-style-type: none">§ Presentación del problema§ ¿Cuál es la pregunta?§ ¿Qué hago?§ Mis observaciones§ Mi conclusión	<p>Hoja blanca Conclusión final-dictado al adulto.</p>
---	--

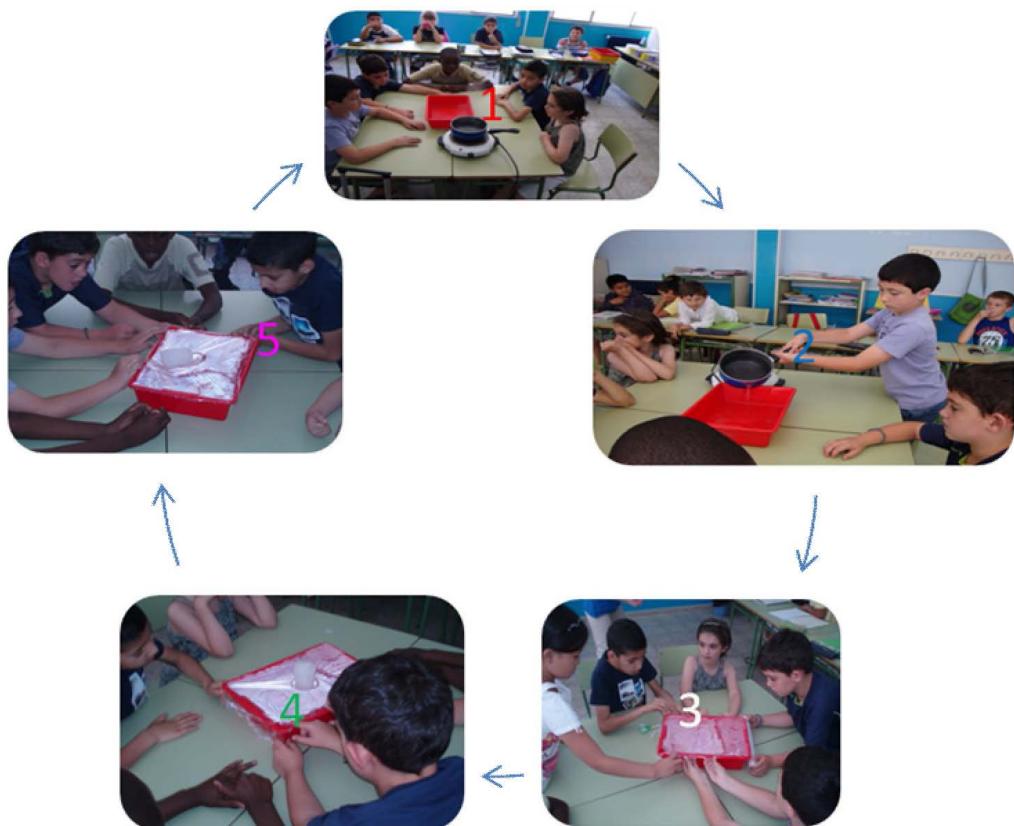
Puesta en común de las hipótesis

Los alumnos expresan las conclusiones a las que han llegado tras el planteamiento de la pregunta “¿de dónde procede el agua de la lluvia? Y la profesora o la colaboradora bilingüe escriben dichas hipótesis en la pizarra.



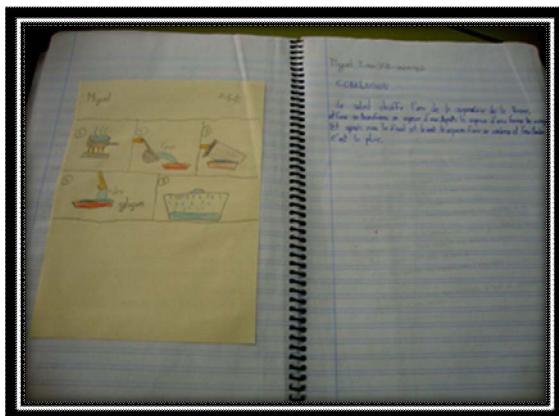
Comprobación de las hipótesis a través de la experimentación

Para verificar las hipótesis expuestas, se propuso a los alumnos un experimento para fabricar lluvia en clase. Divididos en pequeños grupos, calentaron el agua hasta su ebullición y la vertieron en unos recipientes donde colocaron un pequeño vaso. Luego, taparon el recipiente con un film transparente y sobre él colocaron un hielo para provocar la condensación.



Conclusión

Todo el proceso de la experiencia fue registrado por los alumnos nuevamente en la hoja amarilla del cuaderno mientras que, en la hoja blanca copiaron la conclusión final de la pizarra.



El bilingüismo: nuevos retos

1. ¿Cómo transmitir los contenidos de Conocimiento del Medio en una lengua distinta a la materna?

Lengua y contenidos están inextricablemente ligados.

2. ¿La L2 supone un obstáculo en la transmisión y asimilación de contenidos?

La L2 cobra significado, es una herramienta imprescindible en todo este proceso.

3. ¿Se puede recurrir a la lengua materna?

No pueden quedar lagunas de conocimiento.

4. ¿Qué y cómo realizar la evaluación?

No se debe penalizar la L2 sino que se debe considerar un valor añadido.

Creating Fairy Tales: La unión entre la tradición y la innovación

*Alberto Garrido Díez
CEIP Rosales del Canal (Zaragoza)*

Nunca es fácil para ningún docente encontrar las piezas claves y encajarlas satisfactoriamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En mi caso particular, mejorar la competencia lingüística y comunicativa en Inglés (especialmente en un país como España donde sigue siendo una lengua muy extranjera), fomentar la creatividad y la colaboración además de añadir las nuevas tecnologías a este gran entramado siempre resulta un gran y maravilloso reto al alcance de unos pocos. "CREATING FAIRY TALES" es un ejemplo de proyecto que no solamente celebra todo esto desde el punto de vista del docente sino que tiene en cuenta la ilusión y las ganas de los niños@ de crear de una manera única y singular.

Para empezar, los niños@ de Segundo de Primaria del CEIP ROSALES DEL CANAL (colegio público adscrito al convenio del programa de currículo integrado MEC-BRITISH COUNCIL) formaron grupos heterogéneos considerando previamente las diferentes habilidades que cohabitaban en el aula. A continuación se pusieron manos a la obra al elegir sus personajes y escenarios para los cuentos con la ayuda de una aplicación para iPad2 llamada "puppetpals".

Cuando acordaron cómo iban a llevar a cabo esa pequeña historia decidieron escribir un breve diálogo en formato papel. La creatividad y originalidad de sus propuestas fueron escrupulosamente respetadas y solo ayudadas por el profesor cuando impedían la comunicación de una manera notoria. No obstante, se hizo mucho hincapié en la fluidez y naturalidad de los textos más allá de la pura concreción y exactitud gramatical.

Al dedicarse un par de sesiones a este crucial proceso creativo, los alumnos@ tuvieron la oportunidad de poder evaluar una y otra vez sus textos hasta que fueron dados el visto bueno por ambas partes. Así pues se crearon innumerables oportunidades para explorar los límites del lenguaje y la comunicación e incorporar nuevo vocabulario. La consecuencia inmediata de estas sesiones de expresión escrita fue el alto grado de confianza y motivación alcanzado por los alumnos@ y la accesibilidad para llevar a cabo una evaluación estrictamente formativa la cual pudiera dar información real sobre el proceso enseñanza-aprendizaje a la vez que continuo "feedback" a los chicos@ para poder ir mejorando a su ritmo.

Una vez terminados sus diálogos, se tuvieron en cuenta diversos aspectos comunicativos como por ejemplo la entonación, el ritmo, la expresión, la pronunciación, etc., es decir, aquellos elementos que iban a hacer de sus historias cuentos realmente formidables y bien contados. Ensajaron en las mismas parejas o grupos que habían trabajado previamente en la elaboración de dichos diálogos. Y hay que reconocer que lo hicieron con una gran responsabilidad. Esto se debe a que los alumnos@ eran perfectamente conscientes de que se sentían los auténticos protagonistas y ubicados en el epicentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Después de varias pruebas se embarcaron en la grabación de sus pequeñas historias con la ayuda de "puppetpals". Cabe destacar que dicha aplicación les permitió crear sus cuentos en formato vídeo y subirlos a Youtube para que posteriormente fueran compartidos con los demás grupos de clase e incluso fuera de ella. Esto resultó ser muy positivo ya que los alumnos pudieron evaluarse a sí mismos y evaluar a los demás utilizando los criterios de evaluación previamente compartidos por todos@.

¿Y ya está? ¿Los vídeos se quedan en clase? De ninguna manera. Estos son colgados a la página de Facebook MR. GARRIDO, una página con carácter pedagógico y educativo donde los trabajos de clase siempre se exponen y se comentan abiertamente en comunidad, lo cual sigue proporcionando riqueza comunicativa y debate.

A continuación, os dejo algunos enlaces que espero sean de vuestro interés así como los vídeos de las historias creadas por los chavales.

Vídeos: <http://mrgarrido.wordpress.com/2012/04/03/creating-fairytales-the-marriage-of-tradition-innovation/>

Programa bilingüe MEC-BRITISH COUNCIL:

<http://www.britishcouncil.org/spain/bilingual-schools-project-0>

Presentación ponencia en la Universidad de Zaragoza:

<http://www.slideshare.net/mobile/elealber/jornada-de-buenas-practicas-en-competencia-comunicativa>

Presentación de la experiencia “Singing Science”

CLIL subject Science 1º ESO

*Julia Ara Oliván
IES Pedro de Luna. Zaragoza.*

1-Introducción

El Proyecto de enseñanza bilingüe en el marco del convenio educativo MEC / British Council comienza en el curso 1996-97 en Enseñanza Primaria y en 2004-05 en Secundaria, llegando en dicho curso al IES Pedro de Luna los primeros alumnos de 1º ESO insertos en el mencionado convenio.

1.1-Objetivos del programa de enseñanza bilingüe.

Proporcionar a los alumnos de 3 a 15/16 años una educación bilingüe en inglés y una formación en las dos culturas a través de las orientaciones de un **currículum integrado**, el cual:

- Integra Currículum español y National C. Inglés
- Integra Lengua y Contenidos
Lenguaje: herramienta de conocimiento
- Integra/armoniza el tratamiento de estrategias lingüísticas desde varios frentes.
- Resalta la importancia de que el profesor distinga contenidos lingüísticos y contenidos científicos en su materia.

Para la consecución de estos objetivos, se hace imprescindible la coordinación continua de los profesores de Inglés y de las materias CLIL impartidas en inglés (en nuestro caso Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en los 4 cursos de ESO), tanto para secuenciar contenidos y objetivos como para compartir y determinar los “basic language skills”, vocabulario, etc, necesarios.

1.2-¿Qué es una materia CLIL?

“En una metodología basada en el conocimiento de **los contenidos**, los estudiantes adquieren simultáneamente dichos conocimientos al mismo tiempo que aumentan su dominio de **la lengua inglesa**, que es el vehículo de instrucción. Además, aprenden las destrezas y habilidades necesarias para el éxito académico. (D. Raphan & J. Moser: 1994).

1.3-Principios de una pedagogía CLIL

- 1 –Límites claros entre el uso de L1 y L2.
- 2- Hacer partícipes a los estudiantes de la intencionalidad y objetivos de las tareas educativas propuestas.
- 3- Integración de todas las destrezas o habilidades que se pretenden desarrollar en el conjunto de las tareas educativas propuestas.
- 4- Determinar claramente los contenidos curriculares requeridos.
- 5- Concreción de las necesidades lingüísticas (gramaticales, vocabulario etc) necesarias para cada unidad didáctica o tarea educativa.

- 6- Ser conscientes, a la hora de la planificación o programación, de que el uso de medios audiovisuales en materias CLIL es imprescindible.
- 7- Diseñar actividades educativas adaptadas, en la medida de lo posible, a todos los estilos, ritmos, estilos y niveles de aprendizaje de los estudiantes.

2-Presentación de la experiencia

La experiencia que se presenta a continuación se ha desarrollado a lo largo del curso escolar en la materia CLIL Science en 1º ESO, como actividades programadas para el refuerzo o aplicación de los conocimientos y lenguaje aprendidos, centrándose específicamente en las destrezas orales (listening, understanding, speaking).

A lo largo del curso, los alumnos aumentan su conocimiento de la lengua inglesa, y estas actividades pueden incorporar nuevas exigencias (written productions, reading comprehension, use of scientific vocabulary).

2.1-Objetivos:

a-Desarrollar las destrezas básicas en el aprendizaje del inglés (speaking, listening, reading & writing), en coordinación con la asignatura Inglés de 1º ESO.

- *Ejemplos:*

-**Questions and answers (+ full sentences): How, Where, When, Why, etc.**

-**Definitions (simple present, passive).**

-**Use of scientific vocabulary:** *name of chemical elements and compounds, water cycle processes, name of different properties, units of measurement etc.*

-**Organise, sequence and link** coherently what they say.

-**Join ideas in sentences**, grouped , clearly focused and well developed.

- **Reading comprehension.**

b -Aplicar conocimientos científicos del currículo de 1º ESO.

c -Fomentar el trabajo en equipo.

d -Uso de TCI.

2.2-Descripción:

-Uso de canciones en inglés como motivación, así como para introducir, explicar, comprender y reforzar conceptos científicos del currículo de Ciencias de la Naturaleza en 1º ESO.

-Desarrollo y utilización de destrezas orales en inglés, uso de vocabulario científico y aplicación de comprensión lectora.

-Uso de técnicas de estudio (tablas , diagramas etc)..

- Interdisciplinariedad y necesidad de coordinación con las asignaturas Inglés, Música, etc.

2.3-Valoración:

- Grado de consecución de los objetivos

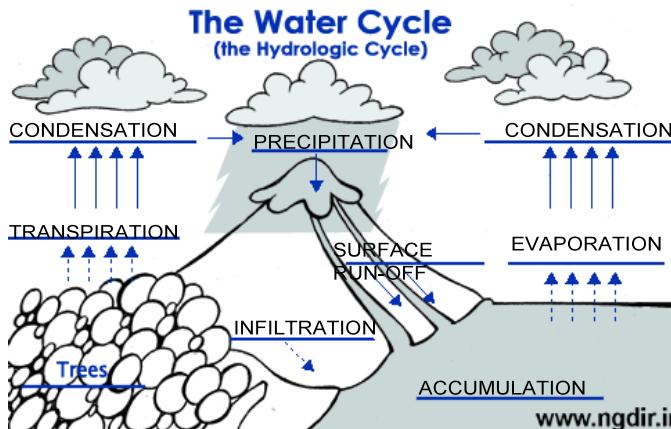
-Motivación positiva por parte de los alumnos (agrado al realizar la actividad).

-Adquisición de habilidades relacionadas con la actuación y expresión oral (seguridad, control, coordinación etc.).

3- Singing Science

3.1- Contenidos curriculares: El agua

Los alumnos escuchan la canción "My little yellow water" (<http://www.youtube.com/watch?v=vC8kLDT8s6o>) y llenan los huecos en una hoja de trabajo con la letra de dicha canción. Después de la puesta en común y corrección, identifican los distintos procesos del ciclo del agua, ya estudiados, en el texto.



My little

I that I have drunk more than beers today
 I that I have to expel them of me
 So here, I upstairs to the John in the bar
 And I to pee and it me laugh, he, he, he!
 Flowing from me, a little warm and steamy

It bubbles the drain
 It passes underneath your humble
 It passes below your
 It passes underneath the you work
 My little my little

It goes to the the shepherds drink it
 Little cows it, it tears against the fields
 My little my little ha, ha, ha!

It runs through to the
 It plays with the tiny it plays with the calamares,
 It plays with the men of war
 and with the that you eat

My little my little stream
 My little stream of my little little stream

The heats up, my little
 It reaches 100 it journeys for above,
 It travels through the it comes to your it starts and it stops.
 To tinkle down, tinkle bell
 It makes your wet
 It makes your wet
 Your washes all the dishes in my little
 La, la, la, la,
 It wets the playground of your it wets barbecues of the buildings

My little my little stream
 My little stream of my little stream
 La, la, la, la

Elala, elala, waar!

I that I have drunk more than beers today
 I think that I have to expel them of me
 So here, I upstairs to the John in the bar
 And I begin to pee and it me laugh
 And I start to where will it go

It'll expand all the world, it makes me jungle
 Oh! I don't care!
 Is that my

My little yellow water

I think that I have drunk more than forty beers today
 I think that I have to expel them outside of me
 So here, I go upstairs to the John in the bar
 And I begin to pee and it makes me laugh, he, he, he!
 Flowing from me, a little yellow water, warm and steamy

It bubbles down the drain
 It passes underneath your humble home. INFILTRATION
 It passes under your family
 It passes underneath the place you work
 My little yellow water, my little yellow water

It goes to the river, the shepherds drink it SURFACE RUN-OFF
 Little cows drink it, it tears against the fields
 My little yellow water, my little yellow water, ha, ha, ha!

It runs through to the sea. ACCUMULATION
 It plays with the tiny fishes, it plays with the calamares,
 It plays with the men of war
 and with the goldfish that you eat

My little yellow water, my little yellow stream
 My little stream of water, my water little little stream

The sun heats up, my little yellow water. EVAPORATION
 It reaches 100 degrees, it journeys for above,
 It travels through the sky, it comes to your town, it starts and it stops.
 To tinkle down, tinkle bell
 It makes your streets wet
 It makes your father wet
 Your mother washes all the dishes in my little yellow water,
 La, la, la, la,
 It wets the playground of your school, it wets barbecues of the buildings

My little yellow water, my little yellow stream
 My little stream of water, my water little stream

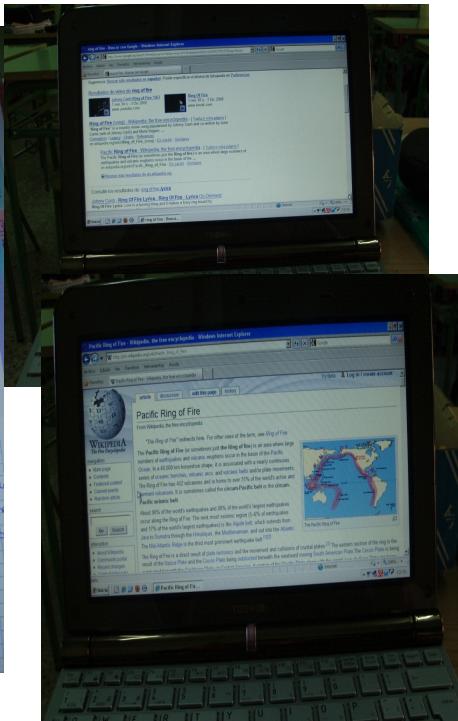
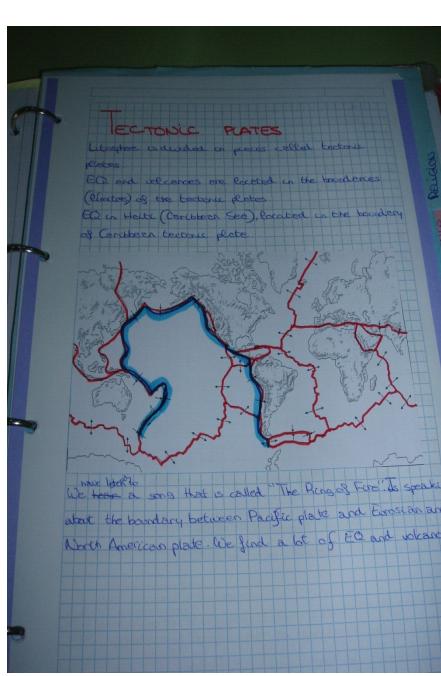
I think that I have drunk more than forty beers today
 I think that I have to expel them outside of me
 So here, I go upstairs to the John in the bar
 And I begin to pee and it makes me laugh
 And I start to think where will it go

It'll expand all over the world, it makes me jungle green TRANSPIRATION
 Oh! I don't care!
 Is that my yellow water...

3.2- Contenidos curriculares. Tectónica de placas. Volcanes y terremotos.

Los alumnos escuchan la canción “Ring of fire” (<http://www.youtube.com/watch?v=mIBTg7q9oNc>)

Reconocen el estribillo y deducen el título de la canción. Partiendo de la actividad realizada en el ordenador y pizarra digital, efectúan una búsqueda en Internet acerca del significado geológico de *ring of fire* y registran el resultado en su cuaderno.



3.3-Contenidos curriculares: Propiedades de sólidos, líquidos y gases.

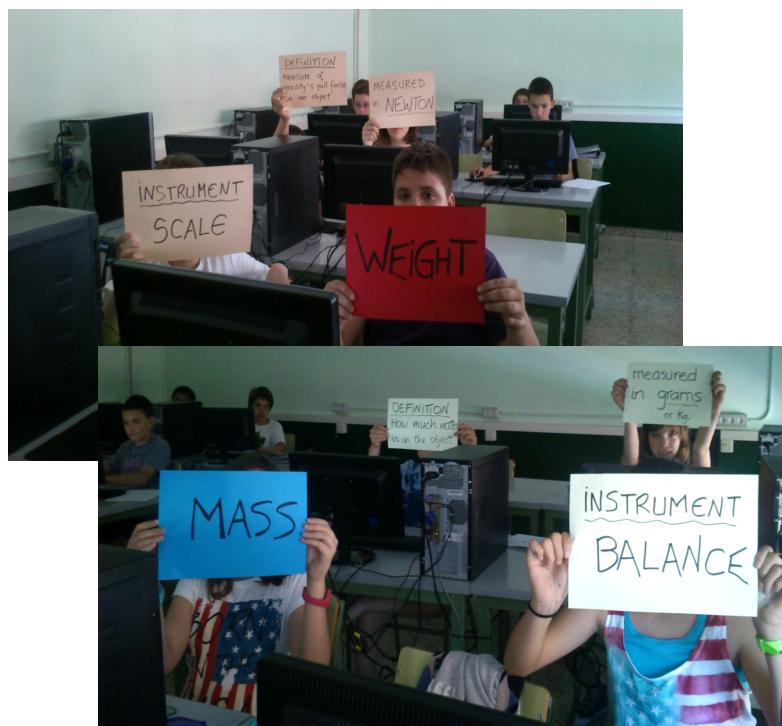
Partiendo del video <http://www.youtube.com/watch?v=V9WYweBA6vA>, los alumnos deben elaborar una tabla con las diferentes propiedades (vocabulario científico) de sólidos, líquidos y gases.

	SOLID	LIQUID	GAS
MASS			
SHAPE			
VOLUME			
EXPANSION			
COMPRESSIBILITY			

	SOLID	LIQUID	GAS
MASS	Definite	Definite	Definite
SHAPE	Definite	Indefinite	Indefinite
VOLUME	Definite	Definite	Indefinite
EXPANSION	Low	Slight	Large
COMPRESSIBILITY	No	Low	Easy

3.4- Contenidos curriculares: Diferencia entre masa y peso.

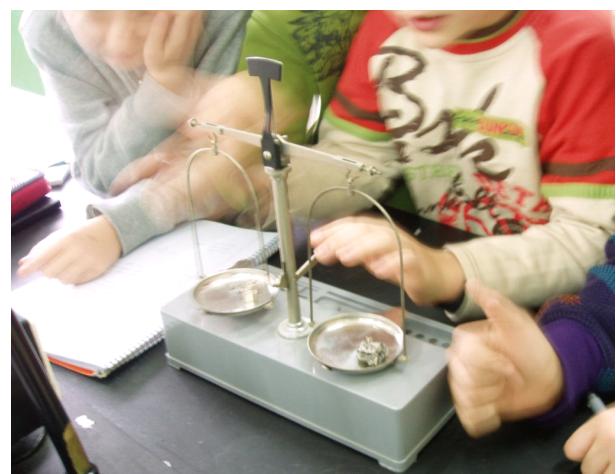
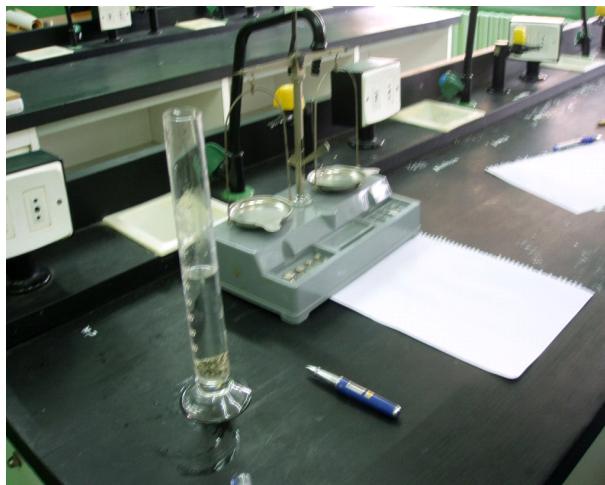
Mediante el vídeo: <http://www.youtube.com/watch?v=1whMAIGNq7E>, los alumnos reconocen la diferencia entre masa y peso : definición, unidades e instrumentos de medida.



3.5- Contenidos curriculares: Densidad: Unidades e instrumentos de medida. Medida en el laboratorio de la densidad de una roca. Uso del material de laboratorio (probeta) y lectura de volúmenes (menisco).

Como motivación y refuerzo del aprendizaje de la definición, unidades e instrumentos de medida de diferentes magnitudes (concretamente la densidad) se utiliza el vídeo :
<http://www.youtube.com/watch?v=TRkCz3zG7w0>

Para explicar, como actividad de laboratorio, qué es el menisco en la medida de volúmenes con la probeta, se usa el vídeo :
<http://www.youtube.com/watch?v=5Jbkk6ndivM>



3.6- Contenidos curriculares: Elementos químicos. Símbolos. Tabla periódica

A partir del vídeo, que trabajan individualmente en el ordenador,

<http://www.youtube.com/watch?v=d0zION8xjbM>, los alumnos deben responder, por escrito a las preguntas :

Song: "Meet the elements"

1- Rusty iron is iron +

2- Two forms of Carbon:

3- Name the particles of the atom

4- All the elements are ordered in a table:

5- We find in sand the elements

6- Chemical symbol of Neon ,Copper

,Zinc ,Nickel

7- We find Phosphorus in

8- Chemical formula of candy sugar

9- Chemical element is found in thermometers

10-Chemical element is used in balloons

11-Living things (as elephants, bacteria or human beings) are made up of 4 elements:

12-Chemical formula of water

13-Chemical formula of common salt

14-Chemical symbol of the elements found in chalk

15-We find the chemical element

Song: "Meet the elements"

1- Rusty iron is iron + oxygen

2- Two forms of Carbon:coal and diamond

3- Name the particles of the atom protons, neutrons and electrons

4- All the elements are ordered in a table: The periodic table

5- We find in sand the elements silicon and oxygen

6- Chemical symbol of Neon Ne ,Copper Cu ,Zinc Zn ,Nickel Ni

7- We find Phosphorus in matches

8- Chemical formula of candy sugar C₁₂H₂₂O₁₂

9- Chemical element mercury is found in thermometers

10-Chemical element helium is used in balloons

11-Living things (as elephants, bacteria or human beings) are made up of 4 elements:

Carbon, Hydrogen, Oxygen, Nitrogen

12-Chemical formula of water H₂O

13-Chemical formula of common salt Na Cl

14-Chemical symbol of the elements found in chalk S, O, Ca

15-We find the chemical element tungsten (W) in electric bulbs in electric bulbs

**El bilingüismo en los proyectos claves de nuestro colegio:
« Los huesos y el esqueleto humano trabajados como proyecto
cooperativo en 1º de educación infantil ».**

*Laurence Richard
CEIP Lucien Briet (Zaragoza)*

¿Cómo se inició el proyecto?

El proyecto partió de la experiencia personal de un alumno que se había roto el brazo. La escayola que llevaba animó la curiosidad de toda la clase sobre los nombres de los huesos, cómo se forman, cómo crecen y para qué sirven.

¿Cómo se trabajó el proyecto?

Antes de buscar información, se empezó por la elaboración de una lista de preguntas que tenían los alumnos. Las preguntas fueron clasificadas por temas y repartidas entre los seis equipos cooperativos que suelen componer cada clase.

Cada equipo buscó la información sobre el tema que le tocaba tratar con ayuda de su familia. De hecho, fueron los alumnos los que trajeron a clase todo tipo de información que trabajaron luego en francés con la colaboradora.

¿Cómo se trató la información?

Elaboraron el mural que vemos debajo de estas líneas con esqueleto de plastilina blanca sobre papel continuo rojo. La colaboradora había preparado etiquetas con los nombres de los huesos que recortaron y pegaron ellos mismos en el sitio que les correspondía y que tenían también que identificar ellos mismos.

Resumiendo : el objetivo era aprender a conocer el cuerpo humano empezando por el esqueleto y los huesos, y también desarrollar la capacidad de buscar información y plasmarla usando técnicas manuales de plástica.



¿Cómo aprovecharon la experiencia los alumnos de 3 años y qué les habrá quedado de esta nueva forma de aprender en otro idioma?

Además de contar en clase cada equipo lo que había aprendido, usando el vocabulario en francés, el proyecto fue expuesto a las familias que vinieron a clase a escuchar a sus hijos que hicieron de ponentes.

Fuimos todos, docentes y padres, testigos de la implicación por parte de los alumnos en una dinámica muy activa y cooperativa. Fue un aprendizaje lúdico con impacto a la hora de aprender y recordar el vocabulario.

Es un ejemplo de bilingüismo integrado en el aprendizaje y *curriculum* de los alumnos y una experiencia muy positiva y completa, que asocia varias técnicas de aprendizaje, y que implica una práctica concreta del idioma, con los contenidos básicos integrados dentro del proyecto global. Da la oportunidad a los alumnos de ampliar sus conocimientos a temas claves de su desarrollo y de su interés, y de practicar el idioma extranjero de forma más práctica y eficaz, que una clase "magistral" de vocabulario o gramática tal cual. Enseñamos EN francés y no EL francés. Aquí, el idioma está y/o se pone al servicio del aprendizaje de los temas que forman nuestro entorno, y se adquiere de forma natural, como suele pasar en el caso de los hijos de padres de idiomas distintos. Es una forma de aprender y de enseñar gratificante.

Je décris les animaux / Describo a los animales

*Teresa Molina Esteban
CEIP Lucien Briet (Zaragoza)*

Cuando hablamos del trabajo de proyectos siempre parece que la actividad de programación es un contrasentido, ya que el alumno debe ser el motor del proyecto, su impulsor, quién elija el tema y el que con su aportación desarrolle la tarea. Al profesor le queda la labor de conductor del aprendizaje. Con esta idea planteo aquí el desarrollo de un proyecto real, realizada por alumnos de segundo de primaria en un centro bilingüe francés. Por otra parte, si el trabajo de proyectos está en una etapa educativa en la que hay que trabajar con una base curricular, el profesorado ha de implicarse más en la preparación del proyecto para cuidar del desarrollo de aquellos contenidos que decide trabajar con esta metodología. No vais a leer por tanto una programación sino una presentación de una práctica docente real.

El profesorado del nivel nos propusimos crear un espacio comunicativo en el que trabajar de forma oral y escrita la lengua francesa. El proyecto implicó a tres áreas: plástica, francés y conocimiento del medio. Los contenidos que se trabajaron fueron los mamíferos, los peces, las aves, los reptiles, los anfibios y los invertebrados. Al mismo tiempo, quisimos aplicar la línea metodológica de nuestra escuela, el aprendizaje cooperativo y los proyectos.

Los objetivos fueron:

- Motivar a los niños a utilizar oralmente en francés los contenidos que manejan en las unidades de los animales con un fin lúdico.
- Incluir en la biblioteca los libros que hacemos y hacerlos útiles para los niños del centro.
- Trabajar la escritura con un fin comunicativo.
- Trabajar un proyecto en grupos cooperativos.

Expresión y comprensión oral

Los juegos de adivinanzas inventados por los alumnos fueron un marco ideal para la expresión oral. El trabajo de la comprensión oral en la enseñanza bilingüe viene implícito de forma natural por el desarrollo de las tareas cotidianas. Por el contrario, es complicado motivar a los alumnos para la producción oral y la creación de frases para jugar a las adivinanzas es un espacio ideal para que los alumnos conversen entre sí sin la intervención del maestro. El deseo de jugar está en la naturaleza de los niños. El proceso del juego de las adivinanzas tiene como absoluto protagonista al alumno que la propone y sigue este ciclo:

1. Construir espontáneamente una frase-acertijo.
2. Modularla oralmente aplicando la fonética de la lengua extranjera.
3. Moderar la conversación eligiendo quién responde y propone una respuesta.

- Continuar añadiendo *pistas* que son aplicaciones de los contenidos de la unidad, volviendo otra vez al punto 1.

Expresión y comprensión escrita

La creación de la biblioteca de los animales es una excelente experiencia para comenzar a trabajar la escritura de forma significativa en bilingüismo. Iniciamos la creación de la biblioteca con una actividad de motivación en la que oralmente todos expusieron en clase las cosas que ya sabíamos de los animales. Después decían características de un animal en concreto propuesto por uno de ellos : “El pingüino es ... vertebrado, un ave, grande, blanco y negro.”

Los alumnos de segundo de primaria tienen un nivel de comprensión escrita elevado, siempre que esté apoyado oralmente por la lectura del profesor. Esto se da así aun cuando la lecto-escritura en la segunda lengua no se trabaja como tal, puesto que esta es la etapa educativa de esta enseñanza en la lengua materna. La presentación de la actividad escrita se realiza con la pizarra digital.

Nous allons faire une petite bibliothèque d'animaux

LES LIVRES DES ANIMAUX

LES FAMILLES :

- | | |
|---------------|--------|
| ✗ Mammifères | rouge |
| ✗ Oiseaux | jaune |
| ✗ Reptiles | vert |
| ✗ Amphibiens | marron |
| ✗ Poissons | bleu |
| ✗ Invertébrés | rose |

Comment faire notre livre ?

- ✗ Je choisis un animal avec mes copains de groupe
- ✗ Nous choisissons les bonnes phrases du tableau ou d'un livre. Ça sera génial !
- ✗ Nous commençons à travailler !

Pizarra 1

Les phrases :

- Le lion est un mammifère.
- La chèvre a des cornes.
- Le phoque est un mammifère marin.
- Le requin nage très bien et très vite.
- Le guépard est l'animal le plus rapide du monde.
- La baleine est l'animal le plus grand de notre planète.
- Le lion est un animal vertébré, carnivore et très fort.
- Le lion est un chasseur.
- Le requin est carnivore parce qu'il mange d'autres poissons.
- La girafe est herbivore et habite en Afrique.
- Il nage.
- Elle nage très bien.
- Il habite dans la savane et il est herbivore.
- Elle a un long cou et deux petites cornes.
- Il a une longue trompe et quatre pattes très fortes.
- Il habite sur la terre et aussi dans l'eau.
- Elle pond des œufs.

Pizarra 2

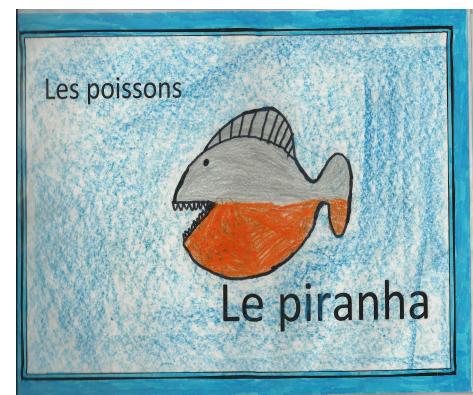
Cuando los alumnos eligen un animal, pueden comenzar la tarea, utilizando aquellas frases proyectadas que pueden aplicarse al animal seleccionado y, en casa, investigando. Para conseguir una mejor presentación final les propusimos a los alumnos una plantilla para la portada de los libros y la contraportada. La portada debía ilustrarse con un primer plano del animal, la contraportada su hábitat y las páginas interiores una frase descriptiva y una ilustración. Los alumnos aportaron de su casa muchas frases tomadas de las frases-máximo propuestas, otras preguntaron cómo se escribían y también aportaron a la clase libros o folios impresos en francés y en español. Todas las páginas se trabajaron en grupo cooperativo y con la técnica del *folio rodante* para facilitar el aprendizaje cooperativo y para fomentar la sensación de participación de todos los miembros del grupo en el resultado final.



Interior

Los resultados

Al final de las sesiones obtuvimos un buen número de libros para la biblioteca del centro y un trabajo en el que la motivación y la implicación de nuestros alumnos fue excelente. En cuanto a los juegos de adivinanzas, fue una ocasión que todos aprovecharon para hablar en francés.



Portada

La enseñanza de inglés en 3 años en un centro bilingüe

*María Eugenia Ortiz Enciso
CEIP José Antonio Labordeta Subías (Zaragoza)*

Introducción

En las últimas décadas, hemos sido testigos de profundos cambios en la enseñanza de las lenguas extranjeras en España, incluyendo una apuesta generalizada por la metodología comunicativa, un progresivo adelanto de la edad de inicio del estudio de las lenguas extranjeras, y más recientemente, un rápido desarrollo de los programas de enseñanza bilingüe.

El convenio firmado en 1996 por el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council posibilitó la creación de un currículum integrado inglés/español en centros de enseñanza públicos españoles. Este proyecto permite proporcionar una educación bilingüe y bicultural a niños desde los 3 años, bajo una premisa: el aprendizaje *a través del inglés* en lugar del aprendizaje *de inglés* (2006:13).

Este cambio de actitud en el aula que introduce el aprendizaje de contenidos a través de una lengua extranjera, implica el uso de una metodología en la que tal y como recoge el diseño curricular editado por el M.E.C-British Council, los niños se van acostumbrando a escuchar la lengua inglesa de manera natural empezando a adquirir comprensión de este idioma (2006: 19).

En los centros educativos públicos que desarrollan este currículum integrado, la enseñanza de inglés empieza en 1º de Educación Infantil. La enseñanza de lengua extranjera en esta edad puede en ocasiones ser percibida como particularmente problemática debido a la limitada competencia comunicativa de la que parten los aprendices. Igualmente, el desconocimiento del código escrito puede suponer un reto adicional. Por estas razones, mi objetivo es repasar aquí algunas de las claves o principios que pueden facilitar un acercamiento exitoso a la lengua inglesa en el primer curso de la etapa de infantil en un centro bilingüe. Para hacerlo me he basado en mi experiencia profesional en el Colegio Público José Antonio Labordeta Subías de Zaragoza y en los principios teóricos relativos a la adquisición de lenguas.

Principios básicos y propuestas

La metodología comunicativa y el AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua) se basan fundamentalmente en la importancia de la exposición al *input* en lengua extranjera. No obstante, no podemos olvidar que este *input* ha de ser comprensible (Krashen, 1982). Esto quiere decir que se hace necesario el uso de gestos, un tono de voz adecuado, apoyo visual, etc, y el lenguaje tiene que aparecer contextualizado en situaciones que los niños conozcan para que puedan deducir significados por la familiaridad de la situación.

Una herramienta habitual para hacer el significado accesible a aprendices en niveles iniciales y facilitar la memorización de conceptos, es el empleo de actividades que requieren una respuesta física por parte del aprendiz (*Total physical response*), dado que permiten comprobar la comprensión por parte del alumno sin exigirle producir mensajes en la lengua extranjera (Asher, 1969). El currículo: *Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado*, Ministerio de Educación, da esencial importancia al desarrollo integral del niño incluyendo el desarrollo cognitivo, emocional, social y físico (2006:19). Muchas canciones, rimas y lenguaje de aula incorporan respuesta física y son muy fáciles de emplear con aprendices de temprana edad.

Si tenemos en cuenta el desarrollo lingüístico en los niños, en los primeros años, estos demostrarán su comprensión en inglés fundamentalmente a través de respuestas no verbales. La comprensión se demuestra también a través de la respuesta verbal en español y a través de la repetición en inglés de sencillas expresiones de uso cotidiano, especialmente de las que tengan que ver con las rutinas del aula. Es por esto que se pone de relieve la necesidad de hacer uso del contexto inmediato y de repetir, reformular y extender los primeros intentos de comunicarse.

Es igualmente importante recalcar que no se debe ejercer una presión excesiva sobre los alumnos para que hablen y hay que respetar la madurez y el ritmo de desarrollo de cada niño, pero se debe animar a los alumnos a que respondan oralmente y produzcan lenguaje en el nivel de Infantil. (2006: 17).

Una vez que hemos expuesto los principios, podemos pasar a considerar la propuesta de actividades.

En primer lugar, hay que destacar la importancia que toman **las rutinas de clase** establecidas por el tutor. Es necesario que el profesor que imparte el área de inglés observe las rutinas de clase que lleva a cabo el tutor porque de este modo puede contribuir a que los niños se sientan más seguros, así como a crear situaciones comunicativas positivas.

En lo que a estas rutinas se refiere, cabe destacar el potencial comunicativo que tiene la asamblea. Los alumnos, que están familiarizados con esta actividad en español, participan en los intercambios comunicativos que se proponen en inglés ya sea para registrar la asistencia, hablar sobre el tiempo o sobre cómo se sienten. Cuando estas rutinas se trabajan de forma constante y utilizando siempre las mismas fórmulas en el mismo contexto, se observa que los alumnos son capaces de responder con un lenguaje sencillo que les proporciona confianza.

En la **asamblea** la anticipación de tareas toma especial relevancia como medio para compartir los objetivos de aprendizaje con los alumnos y crear un ambiente seguro. Para facilitar el acceso a esta información se observa gran utilidad en el uso de pictogramas, además este apoyo visual constituye en sí mismo una medida de atención a la diversidad del alumnado.

Otra de las actividades que proporciona una exposición al *input* oral son las **canciones**. Los niños de esta edad disfrutan con el ritmo, la música y el movimiento, pero además las canciones activan los mecanismos de repetición que son típicos en la adquisición del lenguaje.

Por otro lado las canciones atienden a la diversidad del alumnado, ya que cada uno puede participar de ellas a su nivel. Si consideramos la tipología de canciones, hay que mencionar el valor didáctico que tienen las **nursery rhymes**. Este tipo de canciones escritas en verso, son muy participativas y se prestan a un tratamiento dramático y al uso del *Total Physical Response* (Asher 1969). Algunas de las *nursery rhymes* trabajadas con los alumnos de 1º de Infantil son: *Incy Wincy Spider*, *Five currant buns* o *Three brown teddies*.

Las canciones además son un vehículo también para enseñar aspectos culturales que son objetivo específico del proyecto. Es el caso de *nursery rhymes* como *hot crossed buns* o de canciones de patio como *Ring a ring of roses*. Las canciones se pueden incluir como eje central de la planificación de una actividad o como parte del lenguaje de aula para cambiar de una actividad a otra o para señalar el comienzo o el final de una sesión.

Una de las actividades que permite trabajar la comprensión a través de respuestas no verbales son los **juegos**. Los juegos crean un entorno estimulante relacionado con los propios intereses del niño y sus necesidades y permiten que los niños aprendan a manejar un lenguaje real con un significado. Los juegos son actividades en las que los niños participan de forma natural y pueden ser el medio para trabajar los temas que según el diseño curricular del M.E.C- British Council parecen más significativos y estimulantes para los niños pequeños como: yo mismo, voy al colegio, nuestras casas y nuestras familias, la gente que nos ayuda, transporte, fiestas, etc.

En el colegio de Educación Infantil y Primaria José Antonio Labordeta Subías, en el que se enmarca la práctica que aquí se describe se considera la **animación a la lectura** como una de las líneas maestras del Proyecto Educativo de Centro.

Son numerosas las razones que apuntan a la necesidad de incluir la literatura infantil en el aula. La mayoría de los niños cuando empiezan su escolarización ya están familiarizados con la literatura infantil en su lengua materna y se observa que rápidamente convierten esta familiarización en una gran motivación por escuchar y participar en las actividades de animación a la lectura en inglés. Por esta razón se realizan desde 1º de Infantil actividades en las que el eje central son *storybooks*. Ejemplos de estos libros que se han trabajado satisfactoriamente en 1º de Infantil son: *Brown bear, Brown bear, what do you see?* de Eric Carle, *We're going on a bear hunt* de Michael Rosen o *Dear Zoo* de Rod Campbell.

Hay un gran número de criterios que nos ayudan a seleccionar los libros más apropiados para los alumnos de 3 años, por ejemplo: el vocabulario y estructuras que contienen, los recursos literarios, las ilustraciones o el potencial educativo que tienen. Pero sin duda se observa que lo más importante es considerar cómo se puede revisitar el cuento durante una serie de sesiones haciendo cosas diferentes en cada lectura.

La lectura de un cuento puede llevarnos a la realización de otras actividades relacionadas como **las manualidades**. Es importante que los niños de esta edad tengan oportunidades para dar rienda suelta a su imaginación y que los productos finales de su trabajo se muestren en el aula o en los pasillos y zonas comunes para que los alumnos desarrollen su autoestima y se genere motivación por el aprendizaje.

Otro de los objetivos específicos del proyecto que figura en las *Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado*, (p.13) es: “el fomento de la utilización de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de otras lenguas”. La tecnología hoy en día está presente en todos los aspectos de nuestra vida diaria y la escuela no puede ser una excepción.

El uso de las Tecnologías en la Información y la Comunicación en el aula aporta una gran estimulación que está en sintonía con el principio de *input* comprensible. No podemos olvidar el importante rol que tienen los **blogs** de aula. El CEIP José Antonio Labordeta Subías dispone de blogs para cada curso. El blog de infantil que puede consultarse en la dirección: <http://labordetainfantil.blogspot.com.es>, ha supuesto un gran apoyo al aprendizaje de la lengua inglesa, ya que los alumnos y sus familias desde casa, tienen la oportunidad de escuchar las canciones y rimas trabajadas en clase y de ver imágenes que reflejan el trabajo diario en el aula.

Por último, en el documento *Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado*, Ministerio de Educación, también aparece reflejada en el apartado de recomendaciones (p.18) la importancia de la planificación y la coordinación entre los profesores españoles y los profesores del proyecto. Se afirma que: “Cuando ambos trabajan juntos, se ha demostrado claramente que los niños se benefician de la experiencia en varios idiomas.” Esta necesidad de coordinación ha de tenerse en cuenta y se manifiesta especialmente cuando se presentan conceptos nuevos.

Conclusión

En conclusión podemos afirmar que podemos dar respuesta a las nuevas necesidades que surgen en la enseñanza de inglés en edades tempranas teniendo en cuenta unos principios metodológicos acordes con esta edad y diseñando una serie de actividades en línea con estos principios.

Referencias:

ASHER, James. 1969. “The Total Physical Response Approach to Second Language Learning”, *The Modern Language Journal* 53 (1), pp. 3-17.

KRASHEN, Stephen. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press: New York.

Ministerio de Educación y Ciencia. 2006. *Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Infantil*. Convenio M.E.C/British Council.

III. BIBLIOTECA / LECTURA

Leemos en pareja

*Anabel Romero y Conchita Cerqueda
CEIP Andrés Oliván. San Juan de Mozarrifar (Zaragoza)*

El proyecto de Lectura en parejas parte de una propuesta de la UAB en colaboración con el CPR Juan de Lanuza. Nuestro colegio, el CEIP Andrés Oliván de San Juan de Mozarrifar, se une desde el inicio de su puesta en marcha a esta experiencia piloto. Comenzamos aplicándola en dos niveles de Primaria para extenderla después a toda ella.

La lectura en parejas intenta mejorar la competencia comunicativa haciendo especial hincapié en la lectura expresiva y comprensiva a través de la tutoría entre iguales como parte del aprendizaje cooperativo. Se basa en un tutor más competente en esa capacidad que aprende ayudando a un tutorado, el cual se beneficia de una ayuda permanente e individualizada. La tutoría entre iguales proporciona un aprendizaje activo y participativo donde la retroalimentación es inmediata, los alumnos se responsabilizan del proceso de aprendizaje y tanto el tutor como el tutorado aprenden. Además, fomenta el compromiso (asistencia, puntualidad), refuerza la autoestima y la confianza, desarrolla la empatía y reduce el aislamiento social. Para el profesorado supone un mejor aprovechamiento del tiempo, una cierta relativización de la ratio y la posibilidad de aprovechar las diferencias de nivel para hacer posible una escuela inclusiva.

El desarrollo del proyecto comienza con la formación del profesorado y la elaboración de las lecturas que formarán parte del mismo, continúa con la información y formación de las familias y se completa con la formación del alumnado. Se trata de un sistema muy pautado que da seguridad durante el proceso de aplicación, por ello es necesario que todos los participantes lo conozcan.

La formación inicial del alumnado se realiza en tres sesiones:

- En la primera sesión conocen qué es una tutoría entre iguales y las ventajas de los roles de tutor y tutorado.
- La segunda sesión se dedica a una práctica de lectura para que los niños aprendan la estructura de la actividad y la técnica del PPP.
- La última sesión sirve para que los alumnos conozcan los documentos que acompañan la actividad: hojas de autoevaluación, de observación e informes.

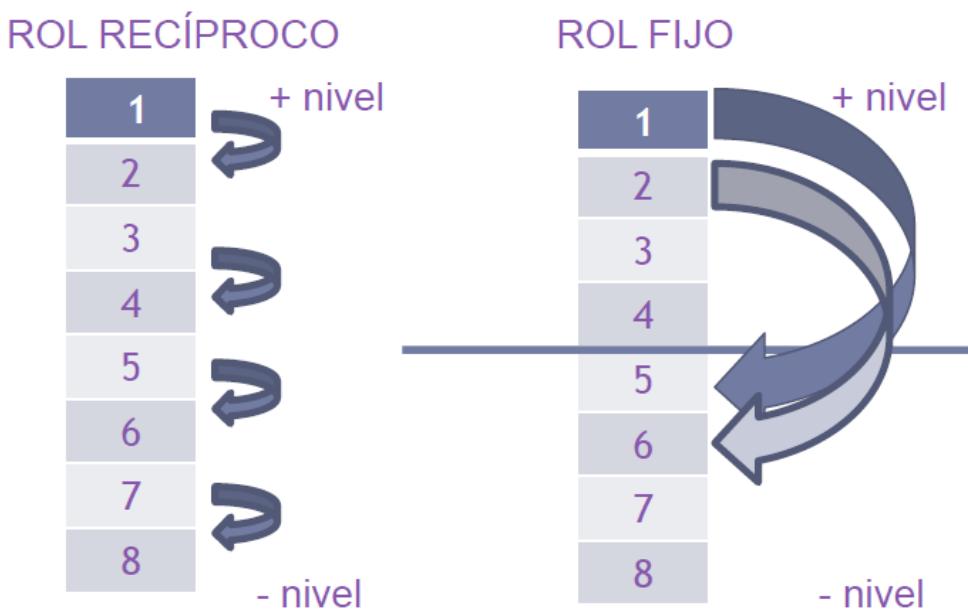
El programa cuenta con un dossier de materiales dirigido al alumnado que facilita la puesta en marcha del proyecto:

- El rol de tutor y tutorado.
- Negociación del rol de tutor y tutorado.
- Consejos para el alumno tutor.
- Pauta de autoevaluación de la pareja.

- Pauta de reflexión del trabajo individual.
- Cuestionario de valoración final.

La formación de las parejas se realiza mediante pruebas de lectura que sirven de evaluación inicial. Se pueden establecer dos tipos de parejas:

- Parejas fijas, en las que el tutor y el tutorado mantienen sus roles durante todo el curso. En este caso, los niveles de ambos están bien diferenciados.
- Parejas recíprocas, en las que el tutor y el tutorado alternan sus papeles. En este caso, los niveles de lectura están lo más próximos posible.



En nuestro centro, el primer año del ciclo se establecen parejas fijas y en el segundo, reciprocas. Tanto el tutor como el tutorado obtienen beneficios con el desarrollo del programa:

El tutor...

- Aumenta su sentido de la responsabilidad y aprende a controlar el tiempo.
- Detecta sus propias lagunas y tiene la posibilidad de subsanarlas por él mismo o pedir ayuda en caso necesario.
- Aprende nuevos conocimientos de una manera activa.
- Mejora su capacidad de reflexión.
- Mejora su comprensión lectora.
- Mejora su lectura expresiva.
- Mejora su expresión y comprensión oral y su capacidad de razonamiento, buscando estrategias para explicar al tutorado los conceptos que no entiende.
- Mejora su atención.
- Aprende a colaborar y a trabajar en pareja.
- Mejora sus habilidades sociales.

El tutorado...

- Dispone de una ayuda individualizada y permanente.
- Detecta sus propios errores de una forma más inmediata y pide ayuda cuando la necesita.
- Se siente más arropado y seguro con un compañero tutor.
- Aprende nuevos conocimientos.
- Mejora su capacidad de reflexión.
- Mejora su comprensión lectora.
- Mejora su lectura expresiva.
- Mejora su expresión oral (al explicar al tutor qué es lo que no entiende), su comprensión oral y su capacidad de razonamiento.
- Mejora su atención.
- Aprende a colaborar y a trabajar en pareja.
- Mejora sus habilidades sociales.

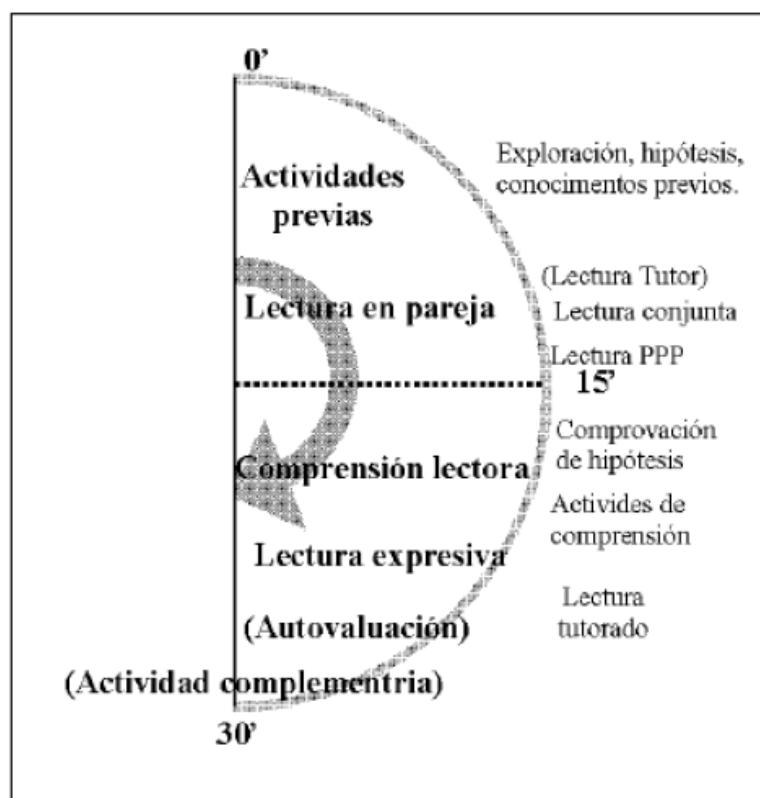
Las lecturas serán textos completos, con unidad de significado, reales, adaptados al nivel del alumnado, próximos a sus intereses y lo más variados posible (artículos de revistas, textos informativos, narrativos en prosa o en verso, líricos, folletos, horarios, tebeos...). En estos momentos, el grupo de profesores participantes tenemos un banco de lecturas que vamos ampliando y compartiendo.

El tutor prepara la lectura en casa con antelación. Si no es capaz de solucionar sus dudas por sí solo, pide ayuda a la familia o a la profesora. De forma que cuando encara la lectura con su tutorado sabe leerla adecuadamente, es capaz de solucionar las posibles dudas del tutorado y conoce las respuestas a las preguntas planteadas. El proceso de lectura sigue unas normas y un tiempo marcados. El tutor se sentará a la izquierda del tutorado, si este es diestro y a la derecha, si es zurdo. Cada sesión dura media hora dividida en dos periodos de 15 minutos.

- La lectura comienza con un “Antes de leer” en el que se dirige la atención del alumno, mediante preguntas, hacia los aspectos visuales del texto (estructura, tipo de texto por su apariencia, imágenes, autor, título...). Se trata de hacer predicciones y activar conocimientos previos.
- Se continúa con la lectura del tutor que sirve como modelo al tutorado. En ella se establece el ritmo y la entonación. Será un primer acercamiento del tutorado al texto, para que no le resulte desconocido cuando se enfrente a él.
- Se prosigue con la lectura conjunta. En ella, el tutor lee unos cinco segundos por delante del tutorado, marcándole así el ritmo, la entonación y la velocidad de lectura.
- Acaba el primer periodo de un cuarto de hora con la “Lectura PPP” (pausa-pista-ponderación). En ella, el tutor coloca su mano sobre el hombro del tutorado; el tutorado comienza la lectura; cuando comete un error, el tutor presiona su hombro para indicarlo y el tutorado hace una pausa para corregir el error; si no es capaz de hacerlo, el tutor le dará una pista significativa dándole tiempo para que reflexione y pueda rectificar el error; en cuanto el tutorado

consigue una lectura correcta, el tutorado ponderará su esfuerzo con un refuerzo positivo.

- Comienza el segundo periodo con las preguntas de comprensión lectora, en las que el tutor dirige al tutorado si no es capaz de contestarlas. Las preguntas son de todo tipo, aumentando las de inferencia en el tercer ciclo.
- Se termina con la lectura expresiva del tutorado, en la que la entonación, el ritmo y la velocidad serán los adecuados.
- Las actividades complementarias servirán para complementar los diferentes ritmos de trabajo de las parejas. Suelen consistir en una ampliación de la información del tema de la lectura y pueden acabarlas en casa, si no han tenido tiempo.



Cada cuatro sesiones se realiza una actividad de autoevaluación en los últimos minutos de la sesión. La llevan a cabo conjuntamente tutor y tutorado de forma que tienen que alcanzar un consenso. En ella detectan sus fallos para corregirlos en sesiones futuras. Una temporalización adecuada sería un mínimo de una sesión de lectura semanal.

La profesora lleva a cabo una labor de ayuda a los tutores en la preparación de las lecturas, solventa dudas durante la actividad y observa durante su ejecución para poder evaluar el progreso del alumnado. Para esta valoración se dispone de un registro de observación con los diferentes puntos a evaluar.

Los alumnos tutores preparan a final de curso una lectura para sus tutorados. En ella seguirán las pautas marcadas por la profesora y atenderán a los gustos y preferencias de su tutorado. Antes de su puesta en práctica serán supervisadas por la profesora.

El programa se cerrará con una evaluación final. Las pruebas serían las mismas de la evaluación inicial usada para establecer las parejas.

El proyecto se puede complementar con la participación de las familias de una forma activa, siendo un adulto de la familia el tutor de lectura. Para ello se preparará un dossier de lecturas que cada alumno realizará en casa y se dará formación al adulto que hará de tutor. En nuestro colegio tanto la valoración del claustro como la de las familias es muy positiva.

IV. OTRAS VOCES

CREACIÓN 2.0 (Aprendizaje Social)

Francho Lafuente y Jesús Guallar
CEIP Maestro Don Pedro Orós. Movera (Zaragoza)

En el CP MAESTRO DON PEDRO ORÓS de Movera (Zaragoza) apostamos por las TICs como instrumento de indagación, investigación, colaboración y aprendizaje social. La escuela del siglo XXI requiere maestros y alumnos del siglo XXI. Hace ya tiempo nos dimos cuenta de que la metodología de nuestras clases se estaba quedando obsoleta porque utilizábamos los mismos recursos que la escuela de siglos pasados. La introducción de herramientas tecnológicas en las aulas no había propiciado un cambio metodológico, es decir, hacíamos lo mismo con diferentes soportes. Así decidimos subirnos al tren de la actualidad y modificar la metodología.

La organización de la clase se realiza por pequeños grupos de cuatro o cinco miembros, a los que se reparten roles, desde portavoz hasta coordinador, pasando por moderador/mediador. Cada grupo, a través de servicios 2.0, genera su logo, que incrusta cada vez que comparte contenidos. Necesitábamos una herramienta de encuentro donde pudiésemos comunicarnos de forma segura. Así que comenzamos por centrar la actividad en algo tan común como una red social (www.edmodo.com), donde existe un primer acercamiento al microblogging y la colaboración empieza a gestarse. Cabe resaltar que en esta red social, las familias también participan y conocen la actividad de sus hijos. No debemos olvidar que el ser humano ha evolucionado a partir de la cooperación cimentando su evolución en el aprendizaje social. En este servicio 2.0 (Red social educativa) los alumnos comunican a sus compañeros los descubrimientos que van realizando, las informaciones que van obteniendo y realizan pequeños debates sobre la veracidad de los contenidos generados. Además se envían archivos o enlaces de interés y se organizan para desarrollar su actividad. De esta manera comenzamos a usar las herramientas web2.0 que nos permitían desarrollar la colaboración/cooperación, empezando por servicios que permiten establecer salas de chat online (NEATCHAT) para comunicación privada de los pequeños grupos.

La web2.0 es una actitud más que un conjunto de herramientas y nos permite huir del conocimiento enlatado de los libros para llegar a un proceso de investigación más rico. La organización del aula es fundamental en todo este proceso. No podemos sentarlos de uno en uno como en la escuela tradicional, porque lo que buscamos es diálogo, investigación, propuestas ; en una palabra: comunicación. Por ello, la disposición en clase es grupal para trabajar de forma cooperativa-colaborativa, donde cada componente del grupo tiene una función que cumplir. Intentamos desarrollar habilidades socio-afectivas: los alumnos deben ayudarse entre ellos, y así lograrán los objetivos. Lo novedoso de esta forma de trabajar es combinar las TIC con lo cooperativo. No obstante, esta metodología hace que sean los alumnos los que generen los contenidos **¿Dónde comparten sus investigaciones?** La curiosidad es el elemento que debe estar presente en nuestras aulas. Nuestros alumnos crean wikis (Webs colaborativas) donde comparten sus investigaciones y descubrimientos. La investigación como método favorece el aprendizaje por descubrimiento y consigue

formar a los alumnos como personas críticas y democráticas debido a que todo el trabajo que realizan está construido de manera cooperativa/colaborativa, plasmando los contenidos y actividades que se han decidido tras debate democrático. Así una misma wiki puede servir y de hecho sirve para globalizar y centralizar contenidos de diferentes temas que estén relacionados. Cuando terminan cada proyecto exponen sus conclusiones. De esta manera potencian la expresión oral y la dramatización convirtiéndose en expertos en un tema y explicando a sus compañeros lo que ha descubierto. Estas exposiciones son retransmitidas online a través de un canal de televisión creado por los alumnos : EL COLE TE VE (www.ustream.tv/channel/el-cole-te-ve). Además de retransmitir sus conclusiones, el canal emite todos los viernes a la 12:00 a.m. un pequeño programa creado y documentado por los diferentes grupos del aula con diversas secciones de actualidad (Noticias del cole, deportes, tiempo, entrevistas...). Aparte de todo esto, vieron la posibilidad de crear su propio blog donde centralizar su actividad y tener ubicados los accesos directos a sus wikis, la red social, blogs de su interés, herramientas 2.0 que más usan. Incluso han incrustado un enlace visual permanente (Embed) a su propio canal de tv que cuando emiten en directo se activa.

Toda esta actividad hace que sean los alumnos los que generen los contenidos y sean los protagonistas de su propio aprendizaje. De esta manera nos centramos más en el proceso de aprendizaje que en el proceso de enseñanza. El rol del maestro pasa a ser el de un guía que orienta, organiza, observa, redirecciona y anima a sus alumnos, centrado en la supervisión y conductor de sus inquietudes... La motivación está implícita en el propio proceso. Hay que recordar que son nativos digitales y no les requiere excesivo esfuerzo el uso de una herramienta como el tablet pc, con el que están más que familiarizados. El mayor esfuerzo lo emplean en la organización de los pequeños grupos, aspecto en el que hay que trabajar para crear cohesión y sentimiento de pertenencia al grupo.

Para llevar a cabo todo esto se basan, como ya hemos referido, en herramientas web 2.0. Para ello creamos un blog a modo de repositorio donde organizar por temas los diferentes servicios encontrados que nos podían ser de utilidad para desarrollar las wikis. <http://recursosweb2.blogia.com>

Además poseemos blogs de aula <http://losmayoresdelpedrooros.blogspot.com/> y <http://lunasdecarton.blogspot.com/>, donde son los maestros los que informamos de la actividad escolar. En ellos también tenemos enlaces a las diferentes actividades que realizamos y servicios 2.0 más utilizados.

El aprendizaje social ha triunfado.

En resumen, en la actualidad nuestros alumnos pertenecen a una red social educativa en la que también participan los padres. Siguen creando wikis y gestionan su propio blog <http://lunasdebarro.blogspot.com>. La escuela 2.0 no sólo requiere maestros 2.0 sino que necesita alumnos 2.0.

« Motivar es hacer saber a los alumnos que son capaces »

ENLACES

BLOG DE RECURSOS WEB2.0

<http://recursosweb2.blogia.com/> (Francho Lafuente)

BLOGS DE AULA (GESTIONADOS POR MAESTROS)

<http://lunasdecarton.blogspot.com/>

<http://losmayoresdelpedrooros.blogspot.com/>

BLOGS DE LOS NIÑOS (GESTIONADO EXCLUSIVAMENTE POR LOS ALUMNOS)

<http://diablillosdemovera.blogspot.com/>

<http://lunasdebarro.blogspot.com>

CANAL DE TV ONLINE

<http://www.ustream.tv/channel/el-cole-te-ve>

PRSENTACIÓN DE PONENCIA ELABORADA POR ALUMNOS

<http://prezi.com/ttviai-doxfa/el-cole-tv-tv-online/>

ALGUNAS WIKIS

<http://segundotrimestre.webnode.es/>

<http://materiayenergia.webnode.es/>

<http://lenguacompleta.weebly.com/>

<http://minipoetas.weebly.com/>

<http://diccionariodeaula.webs.com/>

<http://poetas6movera.jimdo.com/>

VIDEOS:

TV ONLINE (RECOGIDOS TODOS LOS VIDEOS EMITIDOS EN DIRECTO)

<http://www.ustream.tv/channel/el-cole-te-ve>

ALUMNOS EXPLICANDO ACTIVIDAD

http://www.onetruemedia.com/shared?p=1079a2fc84b2632b48f9db&skin_id=701&utm_source=otm&utm_medium=text_url

ORGANIZACIÓN DEL AULA Y DE LOS ALUMNOS

http://www.onetruemedia.com/shared?p=1082be8a7e074b357a2195d&skin_id=701&utm_source=otm&utm_medium=text_url

PRESENTACIONES

MAESTROS DIGITALES (DE LO QUE FUIMOS A LO QUE SOMOS)

<http://prezi.com/gylhzavwxrei/maestros-digitales/>

APRENDIZAJE SOCIAL 2.0

<http://prezi.com/zfn2htxukwo/aprendizaje-social-20/>



Juegos de lenguaje para PDI

*José Mosteo Aladrén y Manuel García Cebrián
CEIP Moncayo (Tarazona) y CEIP El Pomillo (Ainzón)*

1.- INTRODUCCIÓN-JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO



El CEIP “El Pomillo” de Ainzón

El trabajo coordinado de José Mosteo Aladrén y de Manuel García Cebrián¹ ha dado como resultado estos juegos de lenguaje para su aplicación directa en el aula. A partir de un “Pasapalabra” que preparó José, fuimos modificando, ampliando, revisando, mejorando... y finalmente, aplicando en nuestras aulas el juego. Viendo que realmente funcionaba y que resultaba muy atractivo para los niños de nuestras clases (Primer y segundo Ciclo de EP) decidimos elaborar nuevos juegos en esta misma línea de trabajo.

Todos estos juegos que presentamos han sido aplicados en nuestras aulas a lo largo del curso 2011/12 y estamos muy satisfechos de los resultados obtenidos.

Creemos que hay que proporcionar a los niños y niñas de nuestros centros una serie de actividades que capten su atención, unas actividades que salgan de lo cotidiano y que sean altamente motivadoras para ellos, envueltas en un ambiente lúdico y creativo. Estas actividades, cuanto más abundantes y variadas sean, más nos facilitarán la consecución de los objetivos propuestos. Con estos recursos conseguimos que nuestro alumnado esté trabajando, ampliando, repasando, reforzando... muchos conceptos, sin que ellos sean conscientes de ello pues lo hacemos a través de juegos.



El CEIP “Moncayo” de Tarazona



El CEIP “Moncayo” de Tarazona

¹ Somos amigos que nos hicimos maestros, no maestros que nos hicimos amigos.

2.- DESCRIPCIÓN DE LOS JUEGOS

Consideraciones previas:

Todos los juegos están pensados para su aplicación en el aula con un proyector. Muchos de ellos mejoran considerablemente cuando se aplican con una Pizarra Digital Interactiva (PDI).

Hemos preparado una página web en donde, además de una pequeña descripción de los juegos, se pueden descargar íntegramente, por lo que están a disposición de quien los quiera conocer, aplicar, mejorar... Hay una página final de contacto, en la que se pueden dejar sugerencias. La dirección de la página es: wix.com/ainzontarazona/juegos

Recomendamos también la página del CEIP "Benedicto XIII" de Illueca por su riqueza y calidad de contenidos. <http://cillueca.educa.aragon.es/web%20lectura/index.html>

2.1.- Clasificación de los juegos.



Dividimos los juegos en dos grandes bloques:

- Juegos de Definiciones, con los cuales pretendemos trabajar la definición bien elaborada, de manera oral o escrita, a través de imágenes, conceptos, enunciados...
- Juegos de Lectura, a través de los cuales intentamos mejorar la velocidad y la comprensión lectora, especialmente.

2.2.- Juegos de definiciones.

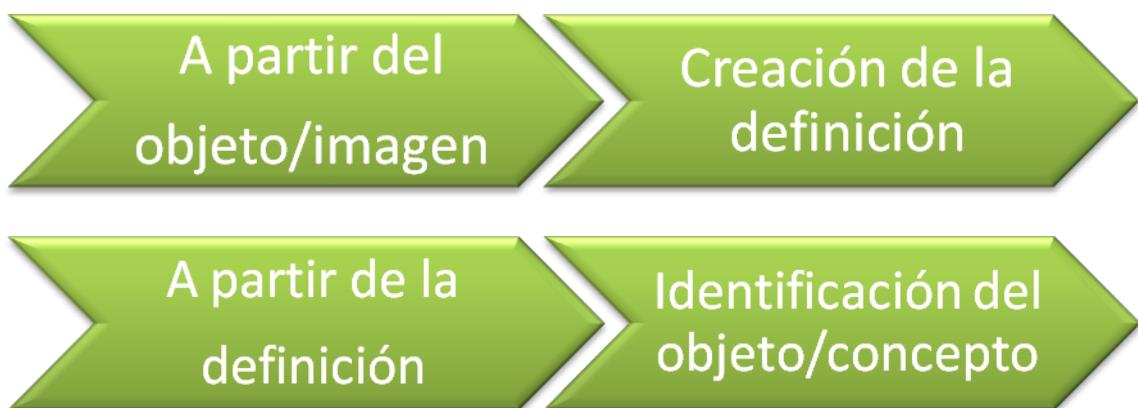
Fundamentación teórica:

A través de estos juegos nos hemos trazado un gran objetivo:

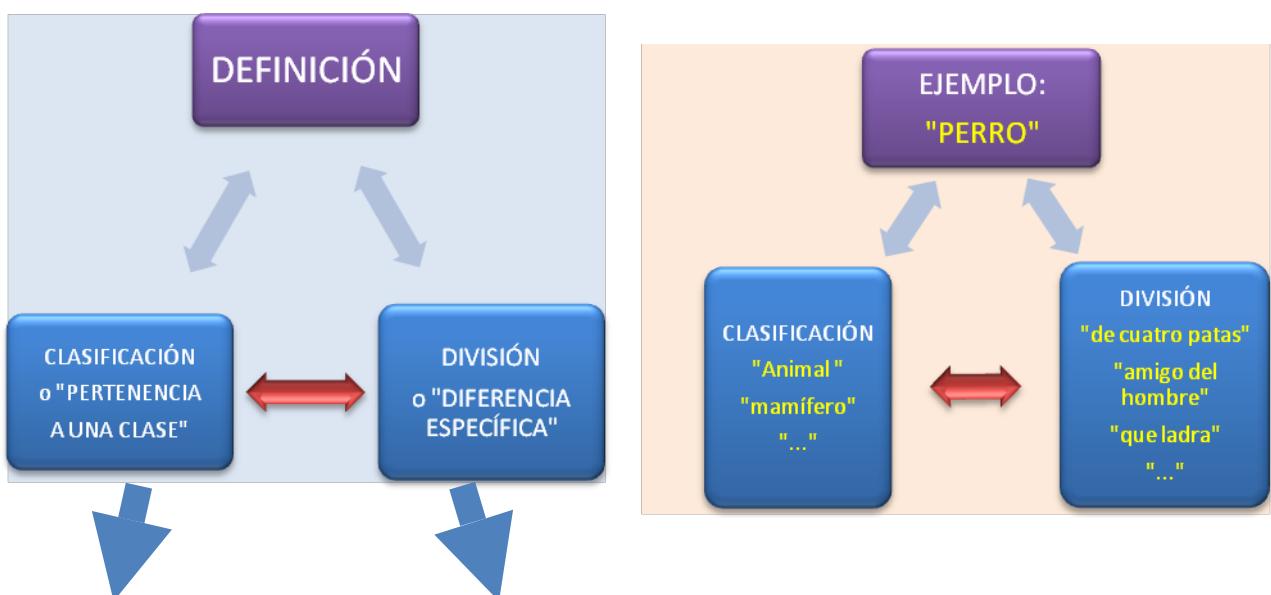
"Acostumbrar a los niños a que elaboren definiciones correctamente formuladas por ellos mismos"

Frecuentemente, nos encontramos niños que a la hora de formular una definición de un objeto comienzan dando una descripción ambigua ("es una cosa..." "un cacharro..."), parcial ("lo tiene mi tío", "es de color rojo"...), incorrecta o mal formulada. En multitud de ocasiones ellos no saben o no conocen el mecanismo a través del cual puedan formular correctamente la definición. Pretendemos, a través de estos juegos, proporcionarles una herramienta que les ayude en este proceso y que a través de los juegos la apliquen de una manera espontánea realizando un aprendizaje significativo.

Volviendo al objetivo que nos habíamos trazado inicialmente, trabajamos este objetivo en una doble vertiente:



La definición correctamente formulada la dividimos en dos partes opuestas: la Clasificación y la División.



Para que los niños formulen bien una “Definición” les damos una serie de pautas o ayudas (tanto en la Creación como en la División) para que interioricen la creación de definiciones. De esta forma nos saldrían definiciones como:

“*Objeto hecho de metal que sirve para cortar los alimentos en el plato.*”

“*Instrumento musical hecho de madera con forma de tubo y con unos agujeritos.*”

“...”

COMPLETAR CON:

- *Trabajo con el diccionario.*
- *Crucigramas.*
- *Sopas de letras.*
- *Adivinanzas.*
- *Acertijos.*
-

**PAUTAS
PARA LA
CLASIFICACIÓN:**

Objeto.
Instrumento.
Herramienta.
Máquina.
Animal.
Vegetal.
Mueble.
Edificio.
Sentimiento.
...

**PAUTAS
PARA LA DIVISIÓN:**

Hecho de...
Que sirve para...
De color...
Que tiene...
Que vive en...
De tamaño...
Con forma de...
Que pasa cuando... (sentimiento)
Situado en...
...

2.2.1.- JUEGO DE DEFINICIONES: “IMÁGENES”.

OBJETIVOS:

“*Acostumbrar a los niños a que elaboren definiciones correctamente formuladas por ellos mismos*”

(Véase la “fundamentación teórica” del apartado anterior)



METODOLOGÍA

Todos los alumnos de clase se colocan en fila de cara a la pantalla del proyector. El primero de la fila se coloca de espaldas a la pantalla de manera que no pueda ver lo proyectado. El compañero que ha quedado el primero en la fila irá “definiendo” la imagen proyectada. Deberá ser preciso y coherente en la definición para que su compañero “adivine” y pronuncie exactamente el texto del concepto proyectado.

Se pueden dar puntuaciones diferentes: para el que adivina, para el que define... Al resto de los compañeros también se les preguntará (y puntuará) para ver cómo lo habrían definido ellos.

El profesor deberá ir precisando, estimulando, corrigiendo las definiciones para cumplir el objetivo.

MATERIAL

Ordenador y proyector.

2.2.2.- JUEGO (DEFINICIONES) PASAPALABRA

OBJETIVOS:

Partimos de la “definición” para llegar al “concepto”. Trabajamos también la velocidad y la compresión lectora.



METODOLOGÍA

Basado en el popular juego televisivo.

Una variedad podría ser colocar a los niños en fila e irán resolviendo preguntas hasta que fallen y se coloquen al final de la fila para que continúe contestando el que ha quedado en primer lugar. Si se hace con PDI el alumno pulsará en el recuadro con la respuesta correcta.

Se puede hacer también por equipos, parejas...

MATERIAL

Ordenador y PDI. También se puede aplicar con una pantalla y proyector.

2.2.3.- JUEGO DE “DEFINICIONES”.

OBJETIVOS:

- Asociar una definición con su enunciado, a través del juego.



METODOLOGÍA (Instrucciones del juego):

- Se distribuye la clase en equipos. Mientras un equipo participa, otro controla el tiempo con el reloj, otro hace de árbitro, vigilando que no hablen los integrantes del equipo concursante; otro controla la disposición del mobiliario; otro el cumplimiento

de las normas del juego... y cuantas funciones más se nos ocurran. Por turno irán pasando todos los equipos por todas las funciones.

- Habrá penalizaciones (disminución de tiempo de juego) para el equipo que infrinja las normas.
- Se proyectará en la Pizarra Digital el juego, que constará de 12 series de definiciones, con 6 definiciones en cada serie. Ganará el equipo que complete más series en un tiempo determinado (aconsejable unos 5 minutos).
- El equipo concursante se pone en fila y, por turno, cada miembro irá pulsando en la solución correcta en la PDI. Si acierta, desaparecerá la palabra con la definición correcta y se pasará a la siguiente definición; si falla, aparecerá el mensaje de error y el equipo tendrá que repetir toda la serie hasta que la resuelva en el orden correcto.
- Está diseñado para aplicarlo con una pizarra digital pero también se puede hacer con un ordenador y un proyector, pulsando con el ratón en la solución que ha dado el equipo concursante. Esto lo puede hacer el profesor o un alumno de un equipo que no concurre en ese turno.
- Es aconsejable hacer una primera vuelta de entrenamiento, para después hacer la vuelta definitiva, puesto que el equipo que participa en último lugar tendrá ventaja al haber visto varias veces las series de preguntas. El orden de equipos se puede hacer por sorteo.
- Se puede completar cada juego haciendo después, individualmente, crucigramas con las definiciones que han aparecido proyectadas. (Ver archivo crucigramas.pub).

MATERIAL:

- Reloj de arena, cronómetro...
- Pizarra digital.
- Ordenador.
- Proyector.

TEMPORALIZACIÓN:

- En función del número de equipos y del tiempo que se designe.
- Se puede hacer cada juego en una hora.

EVALUACIÓN:

- Se puede dar un premio, puntos... al equipo ganador.
- Los crucigramas que realizan individualmente pueden servir para registrar el seguimiento individual del nivel de asimilación de las definiciones trabajadas.
- Valorar el nivel de implicación en el juego.

2.2.4.- JUEGO DE DEFINICIONES: “BINGO”.

OBJETIVOS:

Trabajaremos principalmente, la comprensión y la velocidad lectora.



Cada profesor lo puede adaptar a su clase para trabajar temas concretos y con variadas dificultades.

METODOLOGÍA

A través del archivo de Excel podremos imprimir cartones sobre el tema que queramos, modificando las celdas de la columna C de la hoja “Datos”. Tan solo tendremos que modificar los textos del archivo de PowerPoint para iniciar el juego del bingo.

Según el tema, se podrá cambiar también el tiempo de permanencia de cada diapositiva para aumentar o disminuir la dificultad.

MATERIAL

Ordenador, proyector e impresora.

TEMPORALIZACIÓN

Un bingo dura alrededor de media hora.

2.2.5.- JUEGO DE DEFINICIONES: “CIFRAS Y LETRAS”.

OBJETIVOS:

Trabajaremos el vocabulario y la agilidad mental.

En el apartado de matemáticas, desarrollaremos el cálculo mental.

METODOLOGÍA

Basado en el popular juego de televisión.

Se trata de construir una palabra con el mayor número de letras posibles de las que aparecen en pantalla. (Máxima longitud : 7 letras).

Se puede ir dando puntuaciones a los ganadores en función del número de letras que tenga la palabra que han creado.

Se puede alternar entre cifras y letras modificando el orden de las diapositivas.



MATERIAL

Ordenador y proyector. Puede prepararse una hoja para las respuestas o que los alumnos vayan haciendo sus previsiones en el cuaderno de clase.

2.2.6.- JUEGO DE DEFINICIONES: “INTRUSA”.

OBJETIVOS:

Desarrollar la lectura comprensiva y la velocidad lectora.



METODOLOGÍA

Trabajar previamente las familias léxicas. Se puede utilizar para ello el archivo de “familias_lexicas.pub”.

MATERIAL

Ficha “familias_lexicas.pub”.

Ordenador y proyector.

2.3.- Juegos de Lectura

2.3.1.- JUEGO DE LECTURA: “LECTURAS”.

OBJETIVOS:

Desarrollar la velocidad lectora y la lectura comprensiva. También la comprensión oral.

METODOLOGÍA

Cada niño irá leyendo, en voz alta, el texto que le corresponda y que aparece en la pantalla. Habrá que adaptar los textos a cada alumno en función de su velocidad lectora. Después, todos los alumnos, en su cuaderno o en una hoja preparada para ello, anotarán la respuesta correcta a la pregunta que aparece sobre el texto.



Se puede aplicar también haciendo que todos los alumnos, menos al que le toca leer, estén de espaldas al texto y así no puedan leer el texto pero sí escucharlo de su compañero que lo lee en voz alta. Después todos escribirán la respuesta.

2.3.2.- JUEGO DE LECTURA: “LEER A MEDIAS”.

OBJETIVOS:

Desarrollar la mecánica lectora.

METODOLOGÍA

Cada niño irá leyendo en voz alta la frase que aparece partida por la mitad horizontalmente.

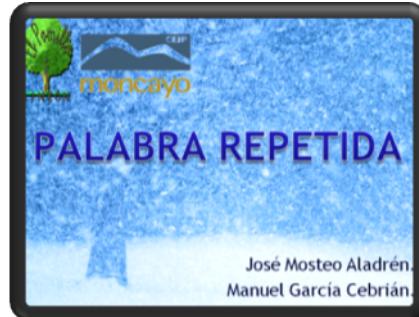
Se puede modificar el juego para que escriban la frase en vez de leerla.



2.3.3.- JUEGO DE LECTURA: “PALABRA REPETIDA”.

OBJETIVOS:

Desarrollar la velocidad lectora.



METODOLOGÍA

Los alumnos localizarán y escribirán (en su cuaderno o en una ficha) la palabra que se repite en cada serie. Hay 10 series de 10 palabras cada una.

Aconsejar a los niños que vayan leyendo las palabras conforme van apareciendo. Para ello, se tendrá que ajustar la velocidad de aparición de las diapositivas a la velocidad media de lectura de la clase. Si no pueden seguir la lectura, que comparan por orden las palabras hasta encontrar la repetida.

2.3.4.- JUEGO DE LECTURA: “¿CUÁL ES LA BUENA?”.

OBJETIVOS:

Lectura comprensiva y velocidad lectora.

METODOLOGÍA

Se pueden poner los niños en fila para resolver cada uno una palabra. Si falla algún niño lo hará correctamente el siguiente, por lo que podrá conseguir más puntos.



En pantalla aparecerán cuatro palabras. Solamente una de ellas existe pues las otras tres son palabras inexistentes, sin sentido. El niño tendrá que pulsar en la palabra correcta, de lo contrario aparecerá el fallo.

Se puede modificar la velocidad con la que aparecen las diapositivas en función de la velocidad lectora del grupo.

También se podrá modificar la dificultad de las palabras que se proyectan modificando su longitud (polisílabas), insertando sílabas inversas, mixtas, trabadas, o aquellas con las que se esté trabajando en ese periodo.

MATERIAL

Ideal para aplicarla con la PDI.

Tan solo nos queda desear que estos juegos os sean tan útiles y efectivos como para nosotros lo han sido.

¡Animaos y pondedlos en práctica, garantizamos los buenos resultados!

The Crisis We Live In

*Elena Consejo Pano
IES Ramón y Cajal (Huesca)*

Introducción y contexto.

La actividad se desarrolló durante el presente curso en el IES *Ramón y Cajal* de Huesca con un grupo de 2ºESO de 22 alumnos y fue coordinado por sus dos profesoras de inglés como primer idioma extranjero, Mª José Poyo Munilla y Elena Consejo Pano.

La idea surge de los propios alumnos porque quieren presentar un trabajo al “Maratón de trabajos” del centro, actividad que se organiza todos los años durante sus Jornadas Culturales. Una de las características de este maratón es que los trabajos han de exponerse de forma oral ante un público. Además, entre el público se encuentra un jurado que determina cuáles son los mejores. Este año el tema de las jornadas era: “Actuar contra la crisis y defender la escuela pública”.

El resultado fue una “representación multimedia” en la que encontramos diálogos teatralizados, música, efectos especiales y proyección de imágenes, todo ello siguiendo un divertido hilo conductor que consigue trasmitir al espectador (sepa o no sepa inglés) unas sensaciones, una visión del momento en que vivimos y, sobre todo, un halo de esperanza.

Desarrollo de la actividad.

OBJETIVOS. En primer lugar, definimos los objetivos que pretendíamos alcanzar con esta actividad:

- Reflexionar ante el momento de crisis en el que vivimos.
- Conocer conceptos y vocabulario relacionado con la crisis en inglés.
- Comunicar nuestra visión de la crisis y cómo actuar ante ella.
- Desarrollar habilidades y estrategias comunicativas (en clase, ante un público y ante un jurado) trabajando aspectos verbales, no verbales y paraverbales.
- Fomentar el gusto por la creatividad, el trabajo en equipo y la dramatización.
- Utilizar las nuevas tecnologías para obtener información y para crear y presentar el trabajo.

Metodología y temporalización.

En ningún momento nos planteamos abandonar la programación de la asignatura para elaborar el trabajo. Cada una de las sesiones de las tres semanas de las que disponíamos antes de la fecha tope de presentación, dedicábamos solo 10 ó 15 minutos a organizar las tareas de investigación y de elaboración de materiales que los alumnos debían llevar a cabo fuera del centro y también a escuchar las ideas que iban surgiendo y a revisar las tareas encomendadas. Lo que sí hicimos fue trabajar y ensayar durante algunos recreos.

Tareas y contenidos. Podemos ordenar las diferentes tareas que llevamos a cabo:

ORDEN	IMPLICADOS	TAREAS	CONTENIDOS
1º	Alumnos y profesoras	Selección de palabras relacionadas con la crisis en inglés y explicación de dichos conceptos.	Housing bubble, inflation, recession, subprime loan, mortgage, credit crunch, crash, bust, financial crisis, profits down, pension funds, greedy banks, quick money, interest rates, overproduction, stocks, stock market, bankruptcy, real estate.
2º	Alumnos y profesoras	Búsqueda en internet de imágenes relacionadas con la crisis, con o sin texto.	-A huge economic disaster is looming! -There was mania for home buying! -You fool! Housing prices never fall! -It's impossible for prices to go down this year! -Can't we all afford a house? -Let's buy! Let's buy! Let's buy! -Is housing a good and safe investment?
3º	Alumnos	Lluvia de ideas para diseñar el hilo conductor de la historia.	La trama se desarrolla en un supermercado.
4º	Profesoras	Creación de los personajes y de los diferentes diálogos.	Anexo I
5º	Alumnos	Fabricación de los carteles y objetos que íbamos a utilizar en la “performance”.	
6º	Profesoras	Reparto de papeles. Caracterización de los personajes.	
7º	Alumnos.	Lectura dramatizada y memorización de los diálogos	
8º	Profesoras y alumnos	Diseño del Power Point.	
9º	Alumnos	Ensayos	

El Powerpoint. (Este se proyectaba sobre una pantalla situada al fondo del escenario mientras transcurría la acción de los diferentes personajes.)

El Power Point es fundamental en esta representación por diferentes motivos:

- Presenta y concluye la historia.
- Da cohesión a los diferentes sketches.
- Guía perfectamente la entrada y salida de los personajes y los presenta.
- En ocasiones, aparecen transcritas partes de los diálogos, a modo de subtítulos, para facilitar la comprensión de los espectadores.
- Rellena los espacios entre un acto y otro con imágenes que tratan el tema de la crisis de forma humorística.
- Presenta música y efectos especiales que ayudan también a la comprensión de los textos.

Este trabajo se presentó el 27 de marzo en el “Maratón” del instituto y obtuvo el tercer premio en su categoría. Con posterioridad, representaron la obra en dos ocasiones: una, para todos los alumnos de 1º ESO y otra, para los de 2º ESO.

Anexo I.

PERSONAJES Y DIÁLOGOS.

THE CRISIS WE LIVE IN - SCRIPT

22 CHARACTERS:

1 CASHIER: In uniform. Always in scene.

- Under a sign: “PAY HERE”.
- A cash register.
- A fan.
- A phone.

1 CUSTOMER: in casual clothes with a shopping basket, a handbag and a wallet.

1 THE HOUSE BUYER: in casual clothes with a shopping basket.

1 RETIRING PERSON: in black, with a notebook, a very big calculator and a pen.

1 BUILDER: fat, with dark sun glasses and smoking a cigar

1 THE SCISSORS PERSON: with a big pair of scissors, cutting the expressions:

Interest rates – quick money – pension funds – profits – public education – public health

3 HAMLETS: with a “mad” pair of glasses, shouting expressions such as:

- A huge economic disaster is looming!
- There was mania for home buying!
- You fool! Housing prices never fall!
- It's impossible for prices to go down this year!
- Can't we all afford a house?
- Let's buy! Let's buy! Let's buy!
- Is housing a god and safe investment?

3 BROKERS: Selling and buying.

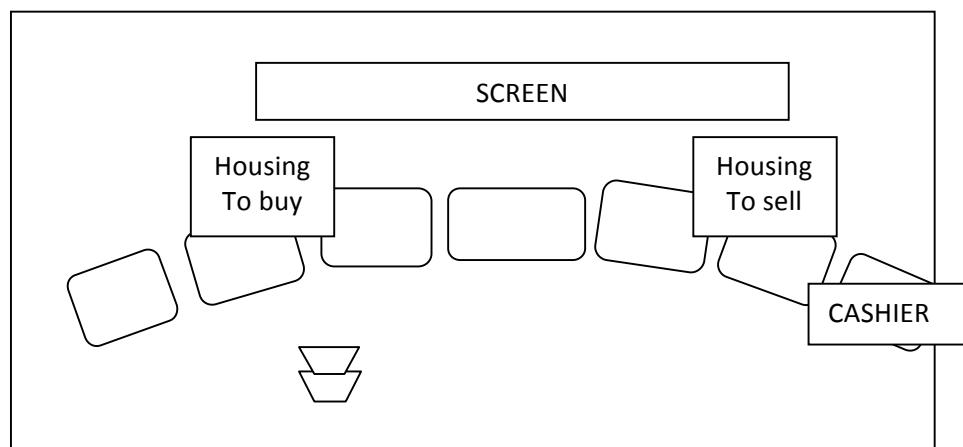
1 "RECESSION" person: with a broom, hitting every one.

1 FATHER CHRISTMAS.

8 PEOPLE WITH SIGNS.

(SIGNS: Housing bubble, inflation, recession, subprime loan, mortgage, credit crunch, crash, bust, financial crisis, profits down, pension funds, greedy banks, quick money, interest rates, overproduction, stocks, stock market, bankruptcy, real estate.)

STAGE: THE SUPERMARKET:



TÍTULO E INTRODUCCIÓN. (PRIMERA PARTE DEL POWERPOINT)

The crisis we live in.



Nowadays, in the current global recession, in a city like yours, in a local supermarket...

Act 1. THE RECESSION MAN. (Cuando aparezca esta diapositiva salen dos alumnos con carteles, se dan una vuelta mostrándolos al público y salen de la escena).

En escena la CASHIER.

Entra la CUSTOMER y coge una cesta. Comienza a mirar y a echar alimentos a la cesta lentamente.

Entra RECESSION MAN, encogido, con la escoba, y mira al público con cara de malo y amenazándoles con la escoba. Enseña bien al público su nombre: RECESSION MAN que lo llevará en un cartel pegado sobre el pecho o la espalda y se echa a reír. Luego se dirige a la cashier y le atiza con la escoba, y luego lo mismo con la customer. Se vuelve al público y se ríe de nuevo malvadamente. Se retira.

Cuando RECESSION MAN se ha ido, la CUSTOMER y la CASHIER se miran encogiéndose de hombros.

Act 2. THE HOUSE BUYER. (Cuando aparezca esta diapositiva salen dos alumnos con carteles, se dan una vuelta mostrándolos al público y salen de la escena).

CUSTOMER sigue mirando y echando productos a la cesta.

Entra THE HOUSE BUYER. Coge una cesta y con aires de superioridad va a la estantería de *Housingtobuy*, coge una casa, la mete en la cesta y dice bien alto: MONEY, MONEY, MONEY. Luego la deja en la estantería *Housingtosell* y se va de escena gritando MONEY,

MONEY, MONEY.

Cuando THE HOUSE BUYER se ha ido, la CUSTOMER y la CASHIER se miran encogiéndose de hombros.

Act 3. THE RETIRING MAN. (Cuando aparezca esta diapositiva salen dos alumnos con carteles, se dan una vuelta mostrándolos al público y salen de la escena).

Entra FATHER CHRISTMAS, HAMLET y RETIRING PERSON. Pasean por la escena mirando estanterías. RETIRING PERSON mira al público y hace muchos cálculos con la calculadora. Luego comienza el diálogo:

RETIRING PERSON: Excuse me, sir/madam, How old are you?

CASHIER: I am 45 years old.

RETIRING PERSON: (using the calculator) Oh my Gooooood, only 35 more years until you can retire. (...) Excuse me, sir/madam, How old are you?

CUSTOMER: I'm 50 years old.

RETIRING PERSON: (using the calculator) Oh my Gooooooooood, only 30 more years until you can retire. (...) Excuse me, sir/madam, How old are you?

HAMLET#1: I'm 80 years old.

RETIRING PERSON: (using the calculator) Oh my Gooooooooood, Congratulations! You can retire today but you will not be paid for 5 years. (...) Excuse me, sir/madam, How old are you?

FATHER CRHISTMAS: Ho, ho, ho, I'm 2 thousand years old, ho, ho, ho. When can I afford to retire?

RETIRING PERSON: Oh, my God! You are still working! Congratulations! You are the best worker I've never met!!! Thanks to you I have my pension for another month!!!!

(RETIRING PERSON se va riéndose.)

FATHER CHRISTMAS coge una *house* de la estantería *Housingtobuy*, y dice bien alto:

MONEY, MONEY, MONEY (con voz de viejecito). Luego la deja en la estantería *Housingtosell* y se va de escena gritando MONEY, MONEY, MONEY (con la voz de viejecito).

Quedan en escena CASHIER, CUSTOMER y HAMLET.

Act 4. THE SCISSORS PERSON. (Cuando aparezca esta diapositiva salen dos alumnos con carteles, se dan una vuelta mostrándolos al público y salen de la escena).

Entra con un gran par de tijeras y se va a cortar dos de los carteles que hay colocados por el supermercado.

Act 5. HAMLETs. (Cuando aparezca esta diapositiva salen dos alumnos con carteles, se dan una vuelta mostrándolos al público y salen de la escena).

Con las gafas de loco van diciendo las frases que irán apareciendo a la vez en la pantalla.

Act 6. THE CUSTOMER. (Cuando aparezca esta diapositiva salen dos alumnos con carteles, se dan una vuelta mostrándolos al público y salen de la escena).

Ya ha terminado de comprar y se acerca a la **CASHIER** para pagar.

- CASHIER: Good morning, madam.
- CUSTOMER: Good morning. How much is it? (She takes a wallet out of his handbag. Ready to pay)
- CASHIER: We have some offers. Would you like some potatoes? Only €100 a kilo
- CUSTOMER: No, thank you. How much is it?
- CASHIER: Would you like some milk? Only €50 a bottle.
- CUSTOMER: No, thank you. How much is it?
- CASHIER: Would you like some tomatoes? Only €70 a kilo.
- CUSTOMER: No, thank you. How much is it?
- CASHIER: Would you like some rice? Only €50 a packet
- CUSTOMER: No, thank you. How much is it?
- CASHIER: Would you like some fruit? Only €80 a kilo

	<ul style="list-style-type: none"> - CUSTOMER: No, thank you. How much is it? - CASHIER: Would you like some fresh air? (fanning her) Only 30€ a minute. - CUSTOMER: No, thank you. How much is it? - CASHIER: Okay, It's €500, please. Credit card or cash? - CUSTOMER: Whaaaaaaaaat? - CASHIER: €500, please. Credit card or cash? - CUSTOMER: Eeeeeerrrrr....Credit card, please. - CASHIER: One moment please. (Dial a phone) Yes...yes... 56756756789505 yes...yes... (To the customer) Your card is fine, I'm just checking that your bank hasn't expired.....ok, thank you, have a nice "recessive" day. <p>(CUSTOMER se va de escena.)</p>
--	--

Act 7. THE HOUSE BUYER, THE RECESSION PERSON, THE SCISSORS PERSON. (Cuando aparezca esta diapositiva salen dos alumnos con carteles, se dan una vuelta mostrándolos al público y salen de la escena).

Entran todos estos personajes y repiten lo que ya han hecho antes pero más deprisa.

Act 8. THE BROKERS. (Cuando aparezca esta diapositiva salen dos alumnos con carteles, se dan una vuelta mostrándolos al público y salen de la escena).

Aparecen en escena 3 BROKERS.

(A bell rings on a slide of Stock Exchange on Wall Street)

(The three brokers are walking around)

#1: The bell is ringing, the bell is ringing, the bell, the bell, bell!!!!!!!!!

#2: The bell, the bell, the bell!!!!

#1: Shut up!!!! This is madness!!!! Good bye!!!

#2: Good buy??

#3: Good buy!!

#2-3: Buy! Buy! Buy!

Act 9. AGAIN AND AGAIN. (Cuando aparezca esta diapositiva salen dos alumnos con carteles, se dan una vuelta mostrándolos al público y salen de la escena).

THE HOUSE BUYER, THE RECESSION PERSON, THE SCISSORS PERSON: Entran todos estos personajes de nuevo y repiten lo que ya han hecho en anteriores actos pero más deprisa y bajan al público.

Final Act. THE BUILDER(Cuando aparezca esta diapositiva salen dos alumnos con carteles, se dan una vuelta mostrándolos al público y salen de la escena).

THE BUILDER: Good afternoon, everyone! I am the speculator, the greedy executive, the profiteer!!!How much does this supermarket cost?

CASHIER: 500 million Euros!

THE BUILDER: No, no, no, I will pay only €30!!!!

CASHIER: Okay!!!!!!!!

THE BUILDER: Now, you all are mine and now you all are fired and I will take this supermarket to Thailand and I will hire ten Chinese workers for 10 euros a month, ha, ha, ha, and I will make a lot of money!!!! I will be rich!!!! Ha, ha, ha, ha!!!!

(Lights off)

(PARTE FINAL DEL POWERPOINT)

Is this the end?



Or the beginning?

You can make a difference with only 20 words:

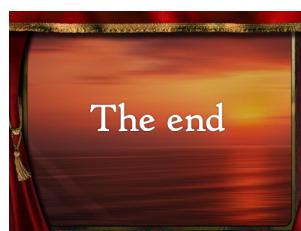
**Feel, protect, teach, work, learn, explore, believe, create, study, cry,
share, laugh, forgive, love, listen, help, dream, motivate, talk ... HOPE.**

Salen los alumnos de nuevo al escenario y saludan mientras aparecen las últimas diapositivas:

STOP CRISIS!

and

¡VIVA LA ESCUELA PÚBLICA!



V. MISCELÁNEA

El Teatro en Primaria

*José Martínez-Losa
CEIP Eliseo Godoy (Zaragoza)*

Aunque el título de la Ponencia parece indicar que se trata de un mero ensayo e interpretación de una serie de obras infantiles de teatro, el Proyecto va más allá y no se limita a la selección de alumnos/as con grandes aptitudes para la dramatización, sino que en él tienen cabida todos los niños que tienen interés en la Actividad, independientemente de sus cualidades, puesto que los objetivos, que expondré más adelante, son otros.

Este proyecto lo llevo realizando alrededor de 15 años con niños/as de 5º y 6º de Primaria, incluyendo en alguna ocasión, según el número de participantes, niños/as de 4º. Para llevarlo adelante he necesitado siempre colaboración de algún compañero y del Centro, ya que una persona no puede realizar el Proyecto sin ninguna ayuda. Incluso en muchas ocasiones he contado con padres/madres de los participantes.

Objetivos

Los objetivos planteados a la hora de concebir el proyecto han sido:

- 1. Vocalización:** De todos los profesionales de la Educación es sabido que nuestros alumnos hablan, en general, en voz muy alta, deprisa y sin vocalizar, algo que he tratado de corregir con la Actividad y que no siempre he conseguido.
- 2. Memorización:** Es algo intrínseco al Teatro, pero en algunas situaciones ha sido muy encomiable el esfuerzo realizado, ya que ha habido papeles en los que algún niño ha debido memorizar hasta 90 intervenciones. El resto ha tenido menos participación, pero con diversos papeles en las distintas obras trabajadas.
- 3. Afición por el Teatro:** En un momento en el que las tecnologías (play stations, ordenadores, tv, etc.) absorben la atención de los niños/as, he pretendido que este Proyecto fomentara un poco de interés y cariño hacia el Teatro.
- 4. Socialización:** Los niños/as de distintos niveles no suelen tener mucha relación entre ellos, e incluso los de niveles paralelos, en ocasiones, tampoco. Con este proyecto se consigue una cohesión muy fuerte entre el Grupo, se animan unos a otros antes de las representaciones y se toman los éxitos como mérito de todos.
- 5. Pérdida del miedo a expresarse en público:** En muchos casos había niños tímidos que no habríamos seleccionado si el proyecto hubiera consistido en un simple grupo de teatro sin otros objetivos a lograr. En las últimas representaciones habían superado ese miedo.

Selección de participantes

Como ya he comentado anteriormente, no existía ninguna selección, sino que la Actividad se ofertaba de forma totalmente gratuita a todos los alumnos/as de 5º y 6º del Colegio que estaban interesados. El número de participantes oscilaba de un año a otro, no existiendo un número regular: en ocasiones contábamos con casi 30 alumnos/as y en otras no llegábamos a 15. Es importante señalar la diferencia entre el número de chicos y de chicas participantes, ya que estas superaban, por regla general, en buen número a aquellos (algo frecuente en actividades como teatro, jota...).

Obras con las que trabajar

El número de obras como base del trabajo dependía del de alumnos/as que en cada curso escolar formaban parte del Grupo. La elección se adaptaba a dicho número: obras con más personajes, con menos... Además, tenía en cuenta que a aquellos niño/as cuya presencia era menor en una obra debía proporcionarles personajes en otras, procurando que no se limitara ninguno (salvo los de personajes muy largos) a participar solamente en una, para favorecer la relación entre todos como parte del objetivo citado arriba.

Las obras representadas han sido de muy diversa índole: *El médico a palos*, *El enfermo imaginario*, *La fierecilla domada*..., así como otras más graciosas para ellos, aunque de menor contenido dramático, como *El mono del palo* (mono que le regalan a un niño para su cumpleaños y que pega con un palo a todos los que mienten). En una ocasión realizamos una obra corta mezclando distintas canciones ; la obra estaba relacionada con un enfermo al que iban a transplantar órganos entre varios médicos.

Estas obras las he obtenido de distintas páginas de internet y de la sección de teatro infantil de alguna biblioteca (en casi todas las bibliotecas de los colegios hay algunas obras para dramatizar). He procurado siempre mezclar alguna larga con otras más cortas, trabajando en ocasiones con 3, en otras ocasiones con 2. El tiempo medio de duración de cada representación se aproximaba a la hora, e incluso más si tenemos en cuenta el cambio de decorados y vestuario.

Decorados

Al principio pensé en que los hicieran los alumnos/as, e incluirlo como objetivo relacionado con el área de Plástica, pero luego desistí debido al poco tiempo del que disponíamos y a que todos querían participar y el resultado no era el óptimo. Además, por su tamaño (3 m de largo el central y 2 m de largo los 2 laterales, con una altura de más de 2m) requería subirse a alguna mesa, silla, etc. y podía resultar peligroso.

He utilizado papel continuo blanco, cortando dos tiras o más y pegándolas por detrás con cinta de embalar para conseguir la superficie deseada. El que los decorados sean de papel permite una manejabilidad extraordinaria para desplazarlos y colocarlos en el escenario.

El proceso consiste en realizar un boceto, plasmándolo a lápiz sobre el papel, que se coloca sobre alguna pared grande, pintándolo a continuación con témperas y remarcando el contorno de los dibujos con témpera negra. Por último se refuerza todo el borde del decorado por su parte posterior con cinta de embalar para que no se rompa (otro sistema de dibujo del decorado podría consistir en elaborar el boceto y proyectarlo sobre el papel, repasando los dibujos). Hay obras en las que utilizamos 2 y hasta 3 decorados.

Vestuario

Para la preparación del vestuario he contado con la inestimable colaboración de los padres (sobre todo de las madres) a las que orientaba sobre el que debía llevar cada personaje, procurando que se pudiera conseguir cosiendo lo menos posible (buscando en los baúles de los abuelos/as: boinas, chalecos...), aunque en ocasiones elaboraban vestidos muy trabajados (y hasta de época en *El enfermo imaginario*).

Representaciones

Es evidente que lo más atractivo para los niños/as son las representaciones, y por ello he procurado realizar varias en diversos escenarios. Estas se han realizado en:

- **Jornadas Culturales del Centro:** Representaciones que se llevaban a cabo para todos los compañeros/as y que es donde más les afloraban los nervios. (Por supuesto, fuera del colegio, ya que no disponemos, como casi ningún centro público, de Salón de Actos).
- **Facultad de Educación:** El objetivo de esta representación era que los futuros maestros/as conocieran el Proyecto por si en el futuro se decidían a llevarlo a cabo en sus destinos. A continuación entablábamos un coloquio entre nosotros (niños y profesores del Grupo) con los universitarios para aclararles cuantas dudas tuvieran.
- **Muestra de Teatro de Colegios de la Zona:** Se lleva a cabo en el Centro Cívico cercano al Auditorio.
- **“Casa Amparo”:** Es una Residencia para Personas Mayores y en su Salón de Actos es donde los alumnos/as más se esmeraban, para hacer pasar una tarde divertida a los residentes.

Ensayos

Debido al número elevado de actividades extraescolares que ofrece el A.P.A del Colegio, no disponemos de muchos huecos horarios, por lo que los ensayos se llevan a cabo durante una hora a la semana en horario de 12'30 a 13'30. A pesar de ello, como la Actividad es completamente voluntaria, los niños se esfuerzan para que todo resulte

un éxito. Además se les motiva procurando que se refleje su trabajo en prensa y tv (en varias ocasiones se han emitido reportajes en tv locales).

Problemas presentados

En ocasiones nos encontramos con dificultades que en otro tipo de Actividad no se presentan, como que un niño/a cuyo papel sea muy importante enferme el día de la representación, tenga afonía o simplemente esté todo preparado y se retrase. La verdad es que en varias ocasiones no han querido perderse la representación y han actuado hasta con fiebre alta...

Para prevenir esto hay que procurar que algunos niños/as aprendan 2 papeles, aunque muchas veces se observa en los ensayos que algunos saben de memoria el papel de los otros.

Para terminar, debo decir que para aquellos a los que os guste el teatro es una actividad muy bonita y que, además, puede sernos muy útil en multitud de ocasiones: Navidad, Jornadas culturales...

Anexos.

Adjunto fotografías que no presentan problemas ya que no permiten la identificación de los niños/as.





Existe también un reportaje sobre esta experiencia que TV2 en Aragón realizó para un programa relacionado con la educación denominado “El Pupitre”.

I Jornada Provincial de Debate en Inglés

Pilar Rivera Lueza y Marta Soler Zanuy

IES Martínez Vargas. Barbastro (Huesca)

En el departamento de inglés del IES Martínez Vargas consideramos la comprensión y la expresión orales partes fundamentales en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por eso siempre tratamos de trabajar al máximo esas destrezas.

En la ESO proponemos, desde hace muchos años, intercambios con distintos países europeos que ayudan a concienciar a nuestros estudiantes sobre la importancia de mejorar en la L2 para poder comunicarse cuando están en un contexto donde esa lengua es lengua materna o el único modo de comunicarse con otras familias.

Asimismo, durante varios cursos hemos estado inmersos en dos proyectos Comenius junto con otros países europeos.

También solicitamos, curso tras curso, auxiliares de conversación que acercan a los estudiantes a la realidad lingüística y cultural de otros países.

Con los alumnos de bachiller, debido a la estructura actual de la PAU, en la que no se evalúan las destrezas orales, y también al alto número de alumnos y al escaso número de horas lectivas, normalmente se pueden trabajar menos estas destrezas.

A raíz de todo esto nos planteamos una actividad extraescolar vinculada a nuestra materia y al mundo actual en que vivimos. Pretendíamos que los alumnos vieran en ella un beneficio añadido y la utilidad del idioma en un contexto escolar entre iguales pero fuera del aula. Y así surgió la I Jornada Provincial de Debate en Inglés.



Objetivos

Los objetivos que nos planteamos fueron simples:

- Utilizar la lengua inglesa en un contexto diferente y fuera del aula.
- Preparar a los alumnos para la expresión oral en inglés.
- Interactuar con estudiantes españoles de su misma edad y de diferentes centros escolares de la provincia.
- Aprender a argumentar y dar sus opiniones de forma correcta y responsable en otros foros que no sean el aula.
- Respetar las opiniones de los demás, demostrando interés por las mismas.
- Desarrollar un pensamiento crítico y tolerante respecto a las opiniones de los demás.

Participantes

Alumnos y alumnas de 1º de Bachillerato de cualquier centro de la provincia de Huesca en esta primera convocatoria 2011/12 y con posibilidad de abrirlo en próximos cursos a todo Aragón si la experiencia tiene éxito.

En la página web del IES Martínez Vargas, www.iesmv.com, se publicará toda la información cada curso escolar. Durante este primer curso nos pusimos en contacto con 3 centros de nuestro entorno para asegurarnos un mínimo de participantes. Si en el futuro más centros de los previstos -cuatro o cinco- quieren participar, se realizará un sorteo entre los mismos. En futuras convocatorias, no haber participado con anterioridad será considerado como prioridad en el caso de una posible selección.

Los alumnos del IES Martínez Vargas serán siempre grupo seleccionado directamente en la preinscripción por organizarse y llevarse a cabo las Jornadas en su centro.

En esta I Jornada participaron los siguientes institutos:

- **IES Hermanos Argensola (Barbastro)**
- **IES Mor de Fuentes (Monzón)**
- **IES Ramón y Cajal (Huesca)**
- **IES Martínez Vargas (Barbastro)**

El moderador fue Brendan Ward (Irlanda), profesor que había estado en el centro como auxiliar de conversación.



Desarrollo del debate

Lo primero que hizo el moderador fue sortear qué 2 equipos debían posicionarse a favor del uso de las redes sociales y qué 2 equipos estarían en contra del uso de las mismas.

Después comenzó el debate propiamente dicho siguiendo el esquema:

- I. Exposición inicial: cada uno de los equipos expuso la línea argumental y la desarrolló brevemente durante un máximo de 3 minutos. Lo trajeron preparado.
- II. Primera Refutación: Cada uno de los equipos rebatió el discurso inicial de los contrarios y desarrolló algunas ideas presentadas en la exposición inicial durante un máximo de 3 minutos. Trajeron preparado el desarrollo de sus ideas.
- III. A continuación los equipos al completo tuvieron diez minutos para preparar una Segunda Refutación y la defensa de sus primeros argumentos.
- IV. Segunda Refutación: Cada uno de los equipos defendió su discurso inicial y desarrolló algunas ideas diferentes a las de la exposición inicial durante un máximo de 3 minutos.
- V. A continuación los equipos tuvieron seis minutos para preparar una conclusión final.
- VI. Conclusión: Los equipos realizaron un resumen persuasivo del debate, sin aportar datos o argumentos nuevos.



Características del debate

El tema del debate fue:

*Relationships through the Social Networking Sites (Tuenti, Facebook, Twitter...).
Las relaciones a través de las redes sociales.*

Se celebró el día 16 de mayo de 2012, de 11 a 12:30 horas.

Los 4 equipos de debate estaban compuestos por cuatro alumnos, tres de ellos participaron como oradores y uno estuvo de reserva. Este reserva participó en la preparación de la Segunda Refutación. En los equipos debían participar como oradores en cada momento del debate todos sus componentes, uno por cada fase. El resto de los componentes del equipo, cuando no actuaban como oradores manejaban la documentación y podían formular preguntas desde sus puestos, previa aceptación del orador o ponente, y únicamente en los turnos de refutación.

El control del tiempo fue muy estricto, para que todos dispusieran de los mismos minutos y que no se alargase demasiado el debate. Cada equipo tuvo el mismo tiempo durante el debate para poder defender su postura y argumentar en contra de los oponentes.

El papel del profesor acompañante, como su nombre indica, fue el de acompañar a la sala del debate y, obviamente, ayudar en la preparación previa al gran día.

Los alumnos bilingües (español-inglés) no pudieron participar como oradores, para evitar que los que no lo eran se sintiesen en inferioridad de condiciones. Sí pudieron formar parte del equipo que preparó las refutaciones y las conclusiones.

Contamos con un moderador externo y también con un cronometrador que se ocupó de gestionar el tiempo. El moderador en ningún caso favoreció a un centro u otro y fue ayudado por un segundo moderador que cronometró los tiempos de los oradores.

Hubo público formado por compañeros de los oradores, profesores que no quisieron perderse el evento, así como representantes del CPR de Monzón y de Política Educativa.

Como todos los centros participantes estuvieron de acuerdo, se grabó en video para después distribuirlos a los departamentos de inglés de los centros que participaron y poder así analizar la actividad y mejorar en futuros debates.



Premios

Nunca nos planteamos la actividad como una competición entre centros para ver quién tenía mejores o peores estudiantes. Por ello no hubo ganadores ni perdedores sino que todos ganamos porque lo pasamos bien y aprendimos mucho.

Se expedió un Certificado de Participación a cada uno de los alumnos participantes y un Diploma a cada Centro que presentó grupo de alumnos.

Además, la Editorial Burlington entregó un lote de materiales a todos los alumnos participantes.



Conclusión principal

No debe existir un punto de vista radical respecto a las redes sociales. No es bueno ni malo usarlas. Siempre depende del uso que les damos. Si es un uso responsable son buenas, y si el uso que hacemos de ellas es irresponsable, entonces son malas.

Puntos a favor

- ▶ Es un medio de comunicación para personas que viven aisladas, principalmente para los jóvenes que viven en zonas rurales con pocas personas de su edad en su entorno.
- ▶ También es un medio de comunicación útil para personas con pocas habilidades sociales y que, aunque parezca extraño, se encuentran más cómodas delante de una pantalla.
- ▶ Puede ser una herramienta de comunicación rápida y útil para compartir información escolar: tareas, dudas, etc.
- ▶ Es otro modo de buscar trabajo.
- ▶ Asimismo, es un medio para darse a conocer, algo que la mayoría de las empresas y/o trabajadores autónomos están utilizando cada día más.
- ▶ La manera de mantener el contacto con otras personas que conoces y que no tienes la posibilidad de ver cada día en tu centro de trabajo o de estudios.
- ▶ Lo vemos como un medio para compartir fotos, videos, música, información, etc. de manera instantánea.
- ▶ También puede ser un medio con fines políticos, como está siendo en las campañas de los líderes políticos americanos.



Puntos en contra

- El ciberacoso, por el que personas “perturbadas” puedan aprovecharse de la información que los usuarios dan a conocer para causarles problemas.
- Puede haber suplantación de identidad, con el que algunas personas pueden abrir un perfil falso con datos falsos, poco fiables.
- El bombardeo de spam que debemos soportar.
- En la selección de puestos de trabajo, si acceden a tu perfil pueden ver informaciones que no gusten a la empresa y que esto afecte negativamente en tus expectativas de conseguir el empleo.

- Surgen serios problemas de escritura, que afectan muchísimo a la ortografía y la puntuación en nuestra expresión escrita.
- Sirve para comenzar una relación de amistad pero quizás no tan real como pueda parecer.
- Respecto a las tareas escolares, pueden dar pie a no dedicarles tiempo, a no trabajar lo suficiente, sino simplemente copiar las tareas realizadas por otros compañeros.
- Dedicarle más tiempo del necesario puede llevar a creernos una adicción, comparable a la que pueden ejercer sobre nosotros las drogas.
- Algunos perturbados pueden recabar información para llevar a cabo sus fechorías, como fue el caso de Oslo del año pasado.

Evaluación

La evaluación que hicimos los profesores fue que notamos una mejora en la motivación de los alumnos a la hora de hablar en inglés.

No obstante también aportamos algunas mejoras de cara a futuras jornadas. Por ejemplo en los tiempos, que pensamos que eran demasiado cortos ; el que pudiese haber interrupciones moderadas durante las refutaciones, para dar más dinamismo a la jornada ; también todos estuvimos de acuerdo en que la fecha debe estar dentro del segundo trimestre y no del tercero. Por último, valoramos que el papel del moderador debe ser más activo en futuras jornadas.

En cuanto al alumnado, reconoce que supuso un esfuerzo, pero que fue gratificante. Todos ellos están de acuerdo en que su autoestima ha mejorado y han visto que es posible debatir en inglés y además hacerlo bien.



Equipo de Debate del IES Martínez Vargas. Barbastro 16 mayo 2012.

El libro viajero

*Marta Pelegrín, María José Amado y Fernando García
Colegio Agustín Gericó (Zaragoza)*

1. Justificación

La actividad práctica que presentamos nació hace muchos años en nuestro centro, el colegio Agustín Gericó, con un objetivo inicial de realizar actividades que fomentaran las relaciones entre la familia y la escuela, ya que nos encontrábamos con que las familias de los alumnos de nuestro centro tenían un compromiso bajo con las actividades de la escuela. A su vez, está enmarcada dentro de un grupo mayor de actividades en el que tienen cabida: los talleres para padres, las jornadas culturales, la biblioteca de fin de semana, los cuentacuentos en la biblioteca del barrio, visitas de padres con ocupaciones y trabajos relacionados con algún tema de las unidades...

Desde hace unos pocos años el equipo de infantil de nuestro centro se ha ido acercando a planteamientos constructivistas, desde la teoría hasta la realización de pequeñas prácticas en el aula. La concepción constructivista promueve aprendizajes motivadores y significativos para el alumnado partiendo de sus propios intereses, responde a la diversidad dentro del aula y ofrece actividades variadas, interesantes y funcionales para nuestros alumnos/as. Además, potencia el aprendizaje cooperativo.

Este acercamiento comienza al constatar que nuestros niños llegan al aula con un bagaje de conocimientos sobre los textos escritos, aunque no sepan leer aún ni cómo interaccionar con dichos textos escritos (etiquetas, carteles, símbolos, signos, comercios...) de una manera que les haga tomar conciencia de que el lenguaje escrito presenta formas diferentes cuando tiene funciones distintas.

Por nuestra breve experiencia, nos hemos dado cuenta de que el aprendizaje lectoescritor es un proceso largo, complejo y prolongado. Hay que acceder por un lado al código escrito y por otro a los diferentes géneros de textos. Vamos viendo cómo los niños son capaces de diferenciar una noticia, una carta, un cuento... antes de saber leer. Por ello, nuestros libros viajeros adquieren otra dimensión, que es ayudar a los procesos lectoescritores a partir del uso de contextos en los que aparezca de forma evidente, para los niños, el valor funcional de la lengua. Por tanto, apostamos (al igual que Isabel Solé) por una capacidad lectora que “se reconstruye y se hace más compleja a medida que participamos en situaciones significativas de lectura que requieren ‘estirar’ dicha capacidad e incorporarle nuevas competencias.”²

Los libros viajeros cumplen una serie de condiciones que favorecen estos aprendizajes, según la teoría constructivista y la del aprendizaje significativo:

- Propiciar la participación del alumnado. Los niños/as deben sentirse protagonistas de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada niño ha elegido,

² Publicado en : <http://docentes.leer.es/2009/11/19/siete-preguntas-en-torno-a-la-lectura-y-siete-respuestas-no-tan-evidentes-isabel-sole/>

junto con su familia una adivinanza, un cuento, una canción... que escribirá para el libro viajero. Los niños son artífices de su propia tarea, y esto les provoca una gratificación interna y mejora sus expectativas de esfuerzo y de control del resultado.

- Procurar que el aprendizaje de la lectoescritura sea funcional, significativo. El hecho de que sean canciones, adivinanzas, recetas y otros temas relacionados con sus intereses les provoca que estén motivados y relacionen lo que van aprendiendo con lo que saben.
- Plantear actividades de lectoescritura con sentido, y facilitar la interacción mediante el aprendizaje cooperativo.
- El trabajo con canciones, adivinanzas y recetas, entre otros temas, son contenidos que tienen una organización y estructura propia y relevante que pueden asimilar con facilidad los niños.
- Facilitar el intercambio de los estudiantes que se encuentran en la misma o distinta zona de desarrollo próximo. El hecho de que expongan su trabajo al resto de los compañeros propicia este intercambio.
- Van aprendiendo procesos y estrategias a la vez que exploran, planifican y realizan la actividad junto a su familia.

Creemos que nuestro proyecto de libros viajeros está íntimamente relacionado con la Competencia Básica de Comunicación Lingüística, pues los libros viajeros favorecen el desarrollo de habilidades y estrategias para hablar, escribir, escuchar y leer. Ya que, al realizar esta actividad:

1. El niño escribe.
2. El niño explica lo que ha hecho y según su nivel de desarrollo puede leer su producción ante el grupo.
3. Los niños desarrollan la importancia de ir aprendiendo las normas que rigen los intercambios comunicativos al presentar su trabajo al grupo (pronunciación, entonación, ritmo, uso de vocabulario...).
4. En la medida de sus posibilidades, la comprensión de lo leído es alta.
5. El niño adquiere gusto por este tipo de textos literarios (canciones, adivinanzas...) y disfruta con ello.
6. Es un instrumento de formación de los niños.

Además, pensábamos que nuestro deber como maestros que quieren preparar para la vida a personas críticas, libres y solidarias en esta sociedad del conocimiento y de la información era formar alumnos con un desarrollo profundo de la competencia comunicativa. Efectivamente, como dicen Emilio Sánchez Miguel y Pilar Pérez Esteve, “las innovaciones tecnológicas de las tres últimas décadas no han hecho sino acentuar la importancia y la complejidad del acto de leer: un entorno digital convierte la lectura en una herramienta aún más cotidiana y valiosa de lo que ya lo era en el pasado inmediato, pero también obliga a realizar complejas acciones mentales para buscar, seleccionar e interconectar fuentes diversas de información que eran menos

necesarias en la lectura de textos aislados”³. Por lo tanto, los maestros teníamos el compromiso de enseñar “a nuestros alumnos a redactar y a componer, pero que sea con tipos de textos que tengan existencia fuera de la escuela, porque debemos hacer a los alumnos competentes para que se enfrenten a la vida fuera de ella.”⁴

Los libros viajeros nos sirven también para cubrir los contenidos que el currículo de Educación Infantil tiene prefijados para el área de lenguaje: comunicación y representación, ya que la normativa incide en la importancia de fomentar el interés por la lectura y la escritura, así como que el niño se inicie en los distintos tipos de lenguaje: el oral, el artístico...

2. Objetivos

Por consiguiente, y como resumen de lo expuesto anteriormente, y como concreción de las características de nuestro alumnado, nos propusimos con este proyecto los siguientes objetivos:

- Comprender, reproducir y recrear algunos textos (canciones, adivinanzas, recetas...), mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés.
- Interesarse por el lenguaje escrito y valorarlo como instrumento de información y disfrute, descubriendo los elementos básicos de nuestra lengua.
- Fomentar las relaciones en el ámbito familiar y la comunicación familia-escuela.
- Fomentar la autoestima del niño.
- Atender la diversidad, ya que la presencia en nuestras aulas de alumnado de distintas culturas y etnias, así como la posibilidad de que expongan recetas, canciones, cuentos... de su cultura, es enriquecedor para todos.
- Habilidades de comunicación.
- Enmarcar y realizar actividades en situaciones reales de comunicación.

3. ¿Cómo se inicia el Libro viajero ?

Cuando nace el libro viajero lo que se pretende es que, entre todos, escribamos un cuento. Comienza la profesora con “Érase una vez...” y, conforme va pasando por los hogares, el cuento va tomando forma hasta llegar al final.

Esta idea original cambia de temática al ir incorporando nuestro trabajo a un enfoque constructivista. A partir de este momento nos propusimos trabajar más a fondo diferentes tipos de textos: nombres, noticias, poesías, refranes, canciones, adivinanzas, recetas...

Las razones que justifican la elección de los temas de los libros viajeros son las siguientes:

- **CANCIÓNES (3 años).** Es un tipo de texto literario que se trabaja a nivel oral, que tenemos que intentar que disfruten cuando las escuchen; que

³ Emilio SÁNCHEZ MIGUEL y Pilar PÉREZ ESTEVE, “La lectura: ambiciones y compromisos”, *Revista Aula*, nº 188, enero 2010.

⁴ Mª Carmen GONZÁLEZ LANDA, “Competencia en comunicación lingüística y audiovisual”, *Revista Aula*, nº 188, enero 2010.

tienen que saber que están escritas por personas que explican cosas que pasan, que reflejan sentimientos, que suenan bien, que tienen musicalidad.

Ver las diferencias con otros tipos de textos, que las palabras usadas pueden tener un doble sentido o se juega con ellas..., que se ejercita la memoria y sirven para aprender aspectos relacionados con la declamación (entonación, pronunciación, volumen...)

- **ADIVINANZAS (4 años).** Es un tipo de texto que proviene del lenguaje popular. Estas formas de expresión crean intereses en los niños y niñas desde pequeños y son muy útiles para nuestros objetivos lectoescritores. Es un lenguaje rítmico, fácil de memorizar, ayuda a la expresión oral, tanto por la adquisición de fonemas y vocabulario como por las estructuras y tipo de juego que representan. Sus características son:
 - Descripción de las características de un objeto que queremos que sea adivinado. Aquí se juega con comparaciones y metáforas.
 - Comparación del objeto con otros parecidos.
 - Se escribe con versos, con un número de sílabas y con las rimas.
- **RECETAS (5 años).** Es un tipo de texto instructivo (tienen la función de explicar ordenadamente lo que hay que hacer para conseguir algo). Realizamos un trabajo previo en el aula de observación y comparación de libros de recetas, menús escolares y cartas de restaurantes, para llegar a una de las características principales de estos textos, que es la secuenciación:
 - Título de la receta.
 - Ingredientes (medidas de capacidad: pizca, cucharada, vaso...), utensilios y elaboración.
 - Contienen una serie de pasos que hay que realizar en un orden determinado para la obtención de la receta.
 - Inclusión de fotos, grabados, dibujos...
 - Trabajo con un vocabulario específico (cocer, sofreír, amasar...).
 - Elaboración de la receta en casa.

4. ¿Cómo se hace el libro viajero?

La profesora prepara un “libro en blanco”, encuadrando tantas cartulinas de colores como niños hay en clase, con una portada atractiva para ellos y en el interior unas indicaciones para los padres⁵, aunque ya se ha explicado el funcionamiento en una reunión previa.

La primera página (canción, adivinanza, receta) la comienza la profesora y va pasando a cada uno de los alumnos. El niño se lo lleva a casa, elige junto a su familia una

⁵ Ver anexo

canción, adivinanza o receta, la prepara (en el caso de la receta) o la aprende (si es una canción o una adivinanza) y, por último, la escribe en el libro y decora la página a su gusto.

El libro viajero regresa al aula y el niño es protagonista en la asamblea con el trabajo realizado. Si se trata de una canción, nos la canta para que la aprendamos. En el caso de la adivinanza, la recita y los compañeros la tienen que adivinar. Y la receta la lee y nos da a probar las galletas, el bizcocho o el alimento que haya preparado.

5. ¿Qué se hace con el libro viajero cuando se termina?

En primer lugar, vuelve a todos los hogares para que en familia puedan disfrutar del resultado final.

En ocasiones “viaja” a otras aulas del centro, tanto de infantil como de primaria. Para los niños es muy gratificante poder exponer su trabajo ante otros compañeros, y más si son mayores que ellos.

No se hace siempre, pero puede “viajar” a otros colegios a los que les pueda interesar compartir este proyecto.

Y lo más importante es que el libro viajero se incluye en la biblioteca de aula. Son los libros que más leen los niños porque les motiva que sea un libro creado por ellos mismos.

El niño es, por tanto, protagonista y parte activa del libro.

6. Valoración del proyecto

En cuanto a la valoración que las familias, los niños y el profesorado hacemos de este proyecto, es que lo consideramos como muy positivo, pues es muy gratificante para ellos el trabajo que realizan y además responde a los objetivos que nos habíamos planteado:

- Tienen motivación por aprender y compartir con los demás ese aprendizaje.
- Pueden “crear” textos para su lectura.
- Estimula la creatividad.
- Dentro de la educación en valores que se trabaja a nivel de centro, el libro viajero contribuye a valorar y respetar el trabajo propio y el de los demás.
- Es muy positiva la participación de la familia. En algún caso las familias lo han llegado a calificar como “una aventura en familia”.
- Ayuda a la comunicación entre padres e hijos y sirve a los padres como herramienta que los involucra en la educación de sus hijos.

De alguna manera, padres, niños y profesores nos vemos involucrados en un mismo proyecto de aprendizaje.



¡HOLA FAMILIAS!

Soy un libro que va a realizar un viaje por todas las casas de los niños y niñas de esta clase. Mis páginas están todavía vacías esperando que se llena de letras, colores y dibujos.....Quiero que escribáis en ellas adivinanzas fáciles y adecuadas a la edad de los niños.

Por eso os pido que, vosotros los papas, ayudéis a vuestro hijo/a a:

- ◎ Elegir la adivinanza
- ◎ Escribirla con letra muy clara y en mayúsculas en una hoja en blanco
- ◎ Y que luego me la peguéis en mis páginas de color.

La decoración la dejo a vuestra elección; podéis recortar, pegar, pintar,.....
ilo que se os ocurra! Eso sí, que este relacionado con la adivinanza.

A los dos días, debo volver a la escuela para que el resto de los compañeros puedan ver mi página nueva, y continuar mi aventura por todas las casas.

Se despide de vosotros un libro vacío que tiene ganas de dejar de serlo.

Arte y lenguajes. Talleres literarios : cuentos del mundo

*Ciclo de E. Infantil
CEIP Parque Europa. Utebo (Zaragoza)*

1. Introducción

Esta experiencia, realizada por el ciclo de infantil del C.E.I.P. “Parque Europa” durante el curso 11/12, está basada en el trabajo de diferentes cuentos del mundo a través de una organización internivelar y aborda lenguajes artísticos y expresivos.

Aúna dos elementos característicos del centro. Por un lado se apoya en el **aprendizaje cooperativo**, metodología que se sigue en bastantes aulas con distinto nivel de profundización. En nuestra experiencia es fundamental la ayuda entre iguales y el trabajo en pequeños grupos esporádicos. Por otro lado la **Biblioteca escolar** es uno de los ejes dinamizadores de todo el centro, y nuestra experiencia surge de una de sus propuestas. También el **constructivismo social del aprendizaje**, metodología inspiradora de todo el ciclo de infantil, es uno de los pilares en los que nos apoyamos.

2. Talleres interniveles

Desde hace seis cursos todo el ciclo de educación infantil del C.E.I.P. “Parque Europa” realiza de manera sistemática unos talleres internivelares una tarde a la semana. Estos talleres se realizan con agrupamientos distintos a los ordinarios. De las seis aulas se hacen ocho grupos, de unos 18 niños/as cada uno, compuestos por alumnos/as de las tres edades. Estos grupos van pasando cada semana por un taller diferente (hay cuatro). Los talleres están duplicados, por lo que en cuatro semanas se cambia de actividad.

Las tutoras, junto con las profesoras de apoyo a infantil y de música, son las responsables de las actividades de cada taller. Las ocho profesoras trabajan en parejas, y cada pareja se hace cargo de uno de los talleres. El trabajo en equipo del profesorado hace de este proyecto común un nexo de unión para todo el ciclo.

3. Temática literaria : cuentos del mundo

Durante estos años la temática de los talleres ha sido diversa: el agua, los juegos... Siempre se ha intentado que las propuestas fueran lúdicas. Este curso hemos dotado de contenido literario a estos talleres. A principio de cada curso, desde la biblioteca escolar se hace una propuesta de trabajo a todo el centro (lecturas, encuentros, talleres...) relacionada con un tema. Este curso la temática ha sido los viajes. La mascota de la Biblioteca ha estado dando la vuelta al mundo, y desde cada una de las zonas geográficas que visitaba nos escribía cartas acompañadas de fotografías, cuentos... A los niños de infantil nos ha enviado diferentes cuentos del mundo: del Moncayo (Aragón), Rusia (Europa), Japón (Asia), Sahara Occidental (África) y Australia (Oceanía). Estos han sido los cuentos:

- ***La cabra boba.*** Pep Bruno. Ilustrado por Roger Olmos. Editora OQO. Pontevedra, 2006.

- ***El gallito plumadito* (cuento popular ruso).** Hugh Lupton en *El árbol de los cuentos*. BEASCOA. Barcelona, 2006.
- ***La princesa noche resplandeciente*.** Philip Giordano. Editorial SM. Madrid, 2011.
- ***El color de la arena*.** Elena O'Callaghan. Ilustrado por Mª Jesús Santos. Editorial Edelvives. Madrid, 2005.
- ***El color de los pájaros*.** Muriel Yerba. Editorial SM. Madrid, 2006.

4. Talleres literarios

Estos cuentos, su lectura, sus ilustraciones, el lugar de donde proceden, lo que imaginamos... son el punto de partida para llevar a cabo los diferentes talleres:

Taller de cocina: En el que se trabajan aspectos relacionados con costumbres, alimentos, gastronomía, utensilios, procesos, normas... del lugar desde el que nos llega el cuento.

Taller de costumbres: Se realiza una minuciosa observación de las ilustraciones que acompañan al texto para indagar sobre las costumbres de los lugares: vestimenta, adornos, vivienda, paisajes, escritura, música, bailes... Después se realizan diferentes actividades de recreación, dramatización, juego, baile, disfraces... según el cuento.

Taller de expresión corporal y relajación: Se propone un viaje imaginario al cuento en el que el cuerpo, el movimiento, la música, los instrumentos, el ritmo... nos ayudan a convertirnos en sus personajes o en elementos del cuento. El fundamento es la expresión corporal y musical, partiendo de muchos principios del yoga: respiración, preparación corporal, control postural o asanas, relajación, meditación...

Taller de juegos: En este taller se propone conocer y disfrutar con los diferentes juegos tradicionales del lugar del cuento, utilizando soporte material (juguetes, objetos del mundo adulto o elementos de la naturaleza) o no (retahílas, canciones, reglas de juego...); otras veces, zambullirnos en el interior de la historia transformándonos en los personajes o representando diferentes escenas se convierte en el propio juego.

5. Actividad artística

El texto literario, en concreto el cuento, actualmente está estrechamente relacionado con la ilustración. Por ello realizamos un mural colectivo, diseñado por las profesoras y elaborado por todos los niños de infantil. El cuento es punto de partida para la creación, utilizando diferentes materiales y técnicas. La actividad plástica de cada niño es realizada en su aula, dentro de la organización habitual, bien en el taller de artística o en una de las zonas de trabajo.

Estos murales van ilustrando las paredes del pasillo de la zona de Infantil y son disfrutados por todos: alumnos, profesores, personal del centro y padres.

6. Objetivos

Las actividades llevadas a cabo inciden directamente en la consecución de uno de los **objetivos de la PGA:** *Desarrollar la interdependencia positiva entre los alumnos del centro como medio de convivencia y preventivo de aparición de conflictos.*

En este ambiente de cooperación y convivencia entre niños de diferentes edades los objetivos que perseguimos con esta práctica inciden en el desarrollo de las **competencias social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal y a aprender a aprender**.

La experiencia que se expone evidentemente pretende desarrollar la **competencia lingüística**: pretendemos plantar la primera semilla para conseguir futuros lectores.

Las actividades desarrolladas en los diferentes talleres y en la actividad artística ponen en juego la interrelación del lenguaje oral y escrito con otros **lenguajes artísticos**: corporal, dramático, musical, plástico..., con lo que pretendemos *desarrollar la creatividad*.

7. Contenidos

Los contenidos abarcan todas las áreas del currículo infantil, ya que la propuesta es amplia y globalizada. Se incide en aquellos relacionados con el área de lenguaje.

8. Ejemplos prácticos

A continuación pasamos a explicar cada uno de los talleres con uno de los cuentos trabajados.

8.1 Taller de costumbres

Cuento de la zona rural: *La cabra boba*. Pep Bruno. Ilustrado por Roger Olmos. Editora OQO. Pontevedra, 2006.

Un rebaño de cabras nos trae el cabrero y Miguel tiene que ir a buscar la suya. Pero... no está. Comienza una búsqueda que le llevará a hablar con distintos habitantes del pueblo. Todos le ayudamos, partiendo de la observación minuciosa de las imágenes del cuento. Nos fijamos en el paisanaje, prestamos atención a cómo van vestidos.

Entre todos vemos los atuendos que tenemos en clase para poder disfrazarnos como ellos. Hacemos grupos. Los alumnos mayores ayudan a los más pequeños, poco a poco nos vamos convirtiendo en los adorables abuelos que aparecen en el cuento.



Finalmente disfrutamos de un baile muy agradable, al ritmo del pasodoble de Villarluengo.

8.2 Taller de juegos

El gallito plumadito (cuento popular ruso). Hugh Lupton en *El árbol de los cuentos*. BEASCOA. Barcelona, 2006.

Las aulas del taller de juegos se transforman en diferentes espacios, ligados al propio cuento o a su lugar de procedencia. Cuatro espacios diferentes para jugar juntos. Cada grupo comienza en uno de ellos y seguirá todo el recorrido a lo largo de la tarde.

“Tengo una muñeca...”, sobre la mesa varias Matrioskas esperan la llegada de un grupo que las tomará con sus manos y con suavidad separará las piezas que esconden a otras de menor tamaño. Todas juntas cobran vida.

Tan sólo unos pasos nos separan de un montoncito de sacos, será el lugar donde nos convertiremos en el zorro o en el gallito plumadito. Jugamos con los **sacos**, nos metemos dentro, saltamos, nos arrastramos, metemos almohadas dentro como si fuésemos el zorro y nos los echamos al hombro.



Nos acercamos a un paisaje nevado, entre la cabaña del gallito plumadito y la del zorro. Nos identificamos con los amigos del protagonista, y seguimos las **huellas**... La textura de la harina y su color nos ayuda a recrear la nieve donde aparecen y desaparecen las huellas de diferentes animales, y también plasmar nuestras propias huellas.



Terminamos nuestro recorrido jugando a **construir las cabañas** del viejo zorro y del gallo, utilizando maderitas de diferente tamaño y grosor.

8.3. Taller de cocina

Cuento en el Sahara Occidental: ***El color de la arena***. Elena O'Callaghan. Ilustrado por Mª Jesús Santos. Editorial Edelvives. Madrid, 2005.

Motivación: Esta vez Pulpín nos ha llevado hasta el desierto y surgen muchas preguntas: ¿Cómo se protegen del sol? ¿Dónde viven? ¿Cómo y qué comen?

Receta preparada: “*Hummus*”

Ingredientes: Garbanzos, limón, sal, ajo, pimienta, yogur, pimentón (para decorar). Para acompañar: Crakers, queso fresco, lechuga, zanahoria en tiras.

Utensilios: Batidora con vaso, platos (bandejas de plata de papel aluminio), un cuchillo de plástico por equipo, bandejas para aportar el queso, la ensalada...

Procedimiento: Después de lavarnos las manos volvemos a la asamblea donde tenemos todos los ingredientes y utensilios preparados en una mesa. Una vez incorporados todos los ingredientes, van pasando para batirlos.



La maestra prepara una tostada con hummus para que vean el proceso de preparación. Posteriormente se reparte el “puré” en tres vasos, uno por equipo, y nos sentamos todos en las mesas. Se reparten “los platos” y las tostadas; tranquilamente van esperando su turno para extender el hummus y añadirle encima la lechuga, la zanahoria y el queso. Cuando todos tenemos preparada nuestra tostada, la degustamos a la vez.

8.4. Taller de expresión corporal y relajación

Cuento australiano: ***El color de los pájaros***. Muriel Yerba. Editorial SM. Madrid, 2006.

Cuenta la leyenda aborigen que la serpiente Arco Iris, cuando despertó de su largo sueño, con su movimiento creó el mundo. Así nosotros despertamos ayudados por el sonido del didgeridoo y convertidos en serpientes creamos...



Iniciamos el viaje al cuento. Somos pájaros por nacer. Dentro del huevo escuchamos la música que nos invita a romper el cascarón, asomar la cabeza, levantarnos y expresarnos sin complejos con todo nuestro cuerpo.

La música, las diferentes propuestas de movimiento y las posturas de yoga nos llevan de un animal a otro. Nuestras alas se cubren de plumas imaginarias, saltamos fuera del nido y volamos como la paloma de nuestro cuento. Después nos convertimos en patos; al ritmo de una canción infantil marcamos negras y corcheas con nuestros pies. Luego somos flamencos al hacer equilibrios en una de las piernas; para mantener esta postura nos ayuda nuestra pareja.



Al hacer una pinza somos avestruces que comen alargando su cuello hasta el suelo.

Llega el tiempo de la relajación. Volvemos al nido y alternativamente nos acariciamos con una pluma, dejándonos llevar por la sugerente música.

8.5. Actividad artística

Leyenda japonesa: *La princesa noche resplandeciente.* Philip Giordano. Editorial SM. Madrid, 2011.

Técnicas: Collage, composición de dibujos con papel pinocho, dibujos a lápiz coloreados y rotulados, estrellas decoradas con distintos materiales de reciclado.

Materiales: Papel continuo de color rojo, papeles metalizados en oro y plata, papel pinocho, papel de regalo de distintos dibujos, rotuladores y lápices de colores, fibras naturales secas.

Desarrollo: El fondo del mural es de papel continuo de color rojo. La parte principal la ocupa el gran volcán realizado con papel pinocho de color marrón y decorado con suaves líneas de pinturas de cera blanda.

La lava del cráter del volcán la realizamos arrugando papel de seda de color rojizo. En el cielo, al lado del volcán, se divisan muchas estrellas realizadas por los niños de cinco años con distintos materiales de reciclado.

Por la gran ladera del volcán sube el emperador de Japón con su gran manto. Éste se ha realizado pegando pequeños trozos de distintos papeles de regalo. En la otra mitad del mural se ha diseñado un bosque exótico con fibras naturales y detrás de ellas se esconden distintos animales confeccionados por los niños de tres años.



9. Reflexiones y análisis de resultados

Observamos que los **objetivos** que nos planteábamos se han cumplido satisfactoriamente. Destacaríamos *Desarrollar la interdependencia positiva entre los alumnos del centro*. Gracias a este tipo de agrupamiento y a las actividades realizadas los alumnos no solo conocen a sus compañeros de clase o de su mismo nivel sino también a otros alumnos del ciclo.

Respecto a la **competencia lingüística**, el hecho de centrar este curso los talleres interniveles en torno a los cuentos nos ha permitido trabajar un objetivo tan fundamental como es la animación lectora y abordar la literatura infantil.

Metodológicamente se han seguido los principios del aprendizaje cooperativo y el constructivismo social del aprendizaje desde un planteamiento lúdico.

Estos talleres literarios han sido pensados, cuidadosamente planificados, en estrecha relación con el **proyecto de centro que parte de la Biblioteca**.

Valoramos muy positivamente la labor de **difusión cultural y promoción de la lectura de cuentos** que desde nuestros talleres se hace, que repercuten en toda la comunidad educativa y en nuestro entorno. Todas las actividades realizadas se muestran en el blog del colegio en la sección de biblioteca. De esta forma toda la comunidad escolar tiene acceso a la información.

Esta es la dirección del **blog**: http://www.catedu.es/arablogs/blog.php?id_blog=1194

Talleres del cuento “La cabra boba”:

http://www.catedu.es/arablogs/blog.php?id_blog=1194&id_articulo=116621

Mural del cuento “La cabra boba”:

http://www.catedu.es/arablogs/blog.php?id_blog=1194&id_articulo=117506

Visita del cuentacuentos Pep Bruno:

http://www.catedu.es/arablogs/blog.php?id_blog=1194&id_articulo=119150

Talleres del cuento de Rusia “El gallito plumadito”:

http://www.catedu.es/arablogs/blog.php?id_blog=1194

Mural del cuento “El gallito plumadito”:

http://www.catedu.es/arablogs/blog.php?id_blog=1194&id_articulo=125588

Talleres cuento “La princesa noche resplandeciente”:

http://www.catedu.es/arablogs/blog.php?id_blog=1194&id_articulo=130440

Mural cuento “La princesa noche resplandeciente”:

http://www.catedu.es/arablogs/blog.php?id_blog=1194&id_articulo=130888

Talleres sobre el cuento “El color de la arena”:

http://www.catedu.es/arablogs/blog.php?id_blog=1194&id_articulo=135144

Mural cuento “El color de la arena”:

http://www.catedu.es/arablogs/blog.php?id_blog=1194&id_articulo=136206

Talleres sobre el cuento “El color de los pájaros”:

http://www.catedu.es/arablogs/blog.php?id_blog=1194&id_articulo=138316

Mural cuento “El color de los pájaros”:

http://www.catedu.es/arablogs/blog.php?id_blog=1194&id_articulo=139356

9. Equipo de trabajo

Concepción Breto Guallar (Tutora de 1º A de E.I, responsable del taller expresión corporal y relajación, coordinadora de la comisión de biblioteca y del grupo de formación en centros relacionado con el aprendizaje cooperativo)

Pilar Gracia Ereza (Tutora de 1º B de E.I, responsable del taller de juegos, y coordinadora de la comisión de biblioteca)

Ana Mª López Algora (Tutora de 2º A de E.I., responsable del taller de costumbres y coordinadora del ciclo)

Rosa Mª Ramo Martínez (Tutora de 2º B de E.I. y responsable del taller de costumbres)

Teresa Antón Jiménez (Tutora de 3º A de E.I. y responsable del taller de cocina)

Ascensión Martín Moreira (Tutora de 3º B de E.I. y responsable del taller de cocina)

Mª Azucena García Martín (Profesora de apoyo al ciclo de E.I. y responsable del taller de juegos)

Begoña Sanmartín Estop (Profesora de Música y responsable del taller de expresión corporal y relajación)

Language Awareness and Integrated Skills

*Teresa Domingo Cadena
IES Ramón y Cajal (Huesca)*

El título de esta experiencia significa ser consciente, después de un periodo de reflexión, de cómo se articula el discurso y de que en todas las actividades que se realicen en el aula debemos integrar las destrezas comunicativas.

Todo este trabajo viene de la experiencia frustrante de corregir redacciones de nuestro alumnado y de que, después de explicar que deben dividir el texto en párrafos y utilizar conectores, nos presenten unos trabajos vacíos de contenido. Intentando buscar explicaciones a la falta de estrategias a la hora de expresarse de forma escrita pensé que si queremos que nuestro alumnado mejore tenemos que dejar de presentarles elementos del discurso de forma aislada y empezar, tan pronto como sea posible, a presentarles la fotografía completa. Y hablo completamente en serio : por un lado explicarles cómo identificar los elementos que cohesionan el discurso y, por otro lado, trabajando al menos dos destrezas comunicativas a la vez.

Debemos familiarizar a nuestro alumnado con los elementos del discurso: hablarles de la referencia, la sustitución, la elipsis, los conectores, la cohesión léxica. Si nuestro alumnado conoce dichos elementos los podrá identificar y después utilizar en sus producciones orales o escritas.

Todo esto lo haremos a través de textos cortos que podremos utilizar como **vehículos de información**: prediciendo información, produciendo preguntas, haciendo resúmenes; como **vehículo para estudiar algún aspecto gramatical o campo semántico**: formas o funciones gramaticales; como **vehículos de producción oral**: discutiendo temas que se traten en el texto, debatiendo puntos de vista, utilizando el texto como modelo para escribir, etc.; también utilizaremos textos por el mero hecho de disfrutar jugando con el lenguaje.

Todo docente sabe lo complicado que resulta a los alumnos y alumnas escribir sobre cualquier tema propuesto. Y esto ocurre por **distintas razones**: falta de habilidad, falta de ideas u opiniones, no conocer el vocabulario, falta de motivación y muchas cosas más. En mi opinión, de lo que carece el alumnado es de **estructura**. El alumnado conoce cosas sueltas pero encuentra muy complicado el poner todos los elementos formando un conjunto. Nosotros y nosotras, los docentes, debemos proporcionar al alumnado ese **marco**, esa **estructura** en la que poder colocar los elementos que conocen en sus **compartimentos**. La clave del éxito es facilitarles las estrategias para que identifiquen los elementos del discurso, que son, en definitiva, los que hacen que un conjunto de frases formen un todo.

Todo el proceso de información e identificación lo haremos a través de textos. Dichos textos tendrán que cumplir algunos de los siguientes requisitos:

- Serán textos cortos y sencillos de comprender. El objeto de estudio son los elementos del discurso, por lo que ni la gramática ni el vocabulario deben suponer una barrera a la hora de comprender el mensaje.
- Tendrán un título que sea sugerente. Toda la información cuenta a la hora de comprender el texto, y por supuesto el título juega un papel fundamental en el momento de captar la idea.
- Imágenes que nos ayuden a predecir información. Las imágenes son un apoyo visual que facilita la comprensión del texto, la contextualización, el estado de ánimo y muchas otras variables.
- Variedad de estilos y registros. Es significativo trabajar con textos en los que el alumnado pueda ver un amplio abanico de estilos y registros.
- Los textos que trabajemos serán multisensoriales. Tanto en los textos como en las actividades se trabajarán las distintas inteligencias y estilos de aprendizaje, para poder incluir y motivar a todo nuestro alumnado.

Una vez elegidos los textos realizaremos una serie de tareas, tales como:

- Identificar elementos que cohesionan el texto.
- Identificar palabras o expresiones que crean un determinado ambiente o clima, registro o tono.
- Identificar palabras que van juntas en los textos, expresiones idiomáticas, frases hechas...

Tareas a realizar en el aula

Cuando valoremos que el proceso de explicación de los elementos que articulan el discurso ha terminado pasaremos a la fase práctica. Trabajaremos en el aula realizando tareas que hagan ese proceso más fácil.

Hemos hablado anteriormente del problema que tiene el alumnado a causa de la falta de estructura; pero otro problema añadido a esta falta de estructura es que cuando tienen que escribir, en lugar de expresar la idea de forma clara y breve utilizan más palabras de las necesarias. Con el fin de erradicar el problema se realizan actividades en las que se presentan al alumnado unas frases muy largas, con palabras que sobran. Lo que deben hacer es quitar palabras para que la frase suene más natural (**Make the sentences more natural**).

Otra actividad sería trabajar la elipsis, dándoles frases en las que hay elipsis textual o situacional para que expliquen el tipo de elipsis que se aplica en cada una de las frases y qué es lo que se ha omitido y el porqué (**What is left out? Textual or Situational**). También es muy interesante familiarizar a nuestro alumnado con el contexto, la situación, las referencias culturales, el conocimiento del mundo, etc., ya que todas estas variables ayudan a la comprensión de los mensajes orales o escritos.

Una vez trabajados los elementos por separado elegimos un texto y lo trabajamos en clase. El texto elegido es **GOODBYE MUM**. Todo el proceso lo vamos a realizar siguiendo estos pasos:

- Presentamos el título y la foto y ya vemos que hay dos protagonistas y que la historia sucede en un supermercado. El visionado de la diapositiva con el título y la foto nos dice muchas cosas sobre lo que vamos a leer a continuación.
- Mostramos el texto y lo leemos. La historia no presenta ninguna dificultad gramatical o de vocabulario. Una vez leído pasamos a reconocer los personajes que componen esta historia. Vemos que la historia que hemos elegido no tiene final. El alumnado tendrá que predecir el final. En todo caso cuando terminemos de trabajar con el texto les contaremos cómo termina la historia.
- El siguiente paso consistirá en trabajar con **la referencia**. Los personajes son un chico joven y una señora mayor. El alumnado va a subrayar todos los pronombres personales de sujeto, pronombres personales de objeto, adjetivos posesivos o reflexivos que se asocian con los protagonistas. Los ejemplos de referencia los subrayaremos en color rojo para el joven y en verde para la señora mayor.
- Avanzando en la identificación, ahora vamos a trabajar **la cohesión léxica**. Leeremos el texto de nuevo y ahora subrayaremos el vocabulario relacionado con el campo semántico de **ir de compras al supermercado** y también verbos que van seguidos de proposición, adjetivos acompañados de adverbios, palabras que en inglés van juntas, etc. El vocabulario relacionado con «ir de compras» lo marcamos en morado y el resto del vocabulario en azul.
- Los conectores van a ser nuestro siguiente foco de atención. Subrayaremos los conectores que organizan nuestra historia, contándonos lo que ocurre antes y lo que ocurre después. Aprovechamos la oportunidad para explicar que se utilizan distintos conectores dependiendo del tipo de texto que estemos trabajando.
- Ya hemos trabajado los elementos del discurso y les mostramos la diapositiva con todos los colores identificando los elementos.

Conocemos el texto perfectamente, lo hemos leído varias veces, hemos identificado todos los elementos y ahora vamos a empezar a mostrarles partes para que el alumnado cree el texto de nuevo. Estas actividades pueden ser orales o escritas; una propuesta sería trabajarlas de forma oral en clase y después que realicen la actividad escrita en casa. Realizamos las actividades de la siguiente forma:

- Les damos una serie de adjetivos que aparecen en el texto y tienen que identificar a las personas, las cosas o los sentimientos que describen.
- Les presentamos la diapositiva con tres columnas: referencia, campo semántico y conectores, y el alumnado tiene que articular la historia.

Otra actividad que propongo y que de verdad funciona es preparar una serie de plantillas con conectores, frases hechas, adverbios, etc. Se los presentamos al alumnado y les preguntamos en qué contexto y de qué manera utilizarían el conector en concreto. De esta manera colaboramos en el reconocimiento y en el uso de los conectores, ya que muchas veces los conocen pero no los saben utilizar.

Los resultados obtenidos después de esta experiencia son muy positivos y alentadores y se obtiene un aprendizaje autónomo que les sirve para todos los idiomas y para

todas las áreas de la vida. Con respecto a los resultados me gustaría reseñar lo siguiente:

- El alumnado internaliza el funcionamiento de los textos en inglés, o en cualquier otra lengua, y luego es capaz de demostrarlo tanto en textos escritos como en producciones orales.
- Conseguimos que lo que el alumnado escriba y diga tenga sentido, forme un todo y tenga una intención clara y concisa.
- Dotamos al alumnado de autonomía y de estrategias que le ayudan a expresar ideas y sentimientos de forma oral o escrita. También facilitamos la comprensión de lo que leen y lo que escuchan al identificar los elementos del discurso.

Todo este trabajo necesita tiempo, dedicación y continuidad. Es fundamental trabajar con un grupo de alumnos reducido, y después de todos los recortes y reformas anunciadas creo que será imposible llevarlo a la práctica el próximo curso académico. Vistos los resultados, es una pena. Los grandes perjudicados van a ser, una vez más, nuestros queridos alumnos y alumnas.

***International General Certificate of Secondary Education (IGCSE)*:
Oral Tests***

*Certificado General de Educación Secundaria Internacional de la Universidad de Cambridge

*María Azucena López Pérez y Clara María Macnamara Little
IES Pedro de Luna (Zaragoza)*

Introducción

Uno de los objetivos prioritarios del Proyecto Educativo del I.E.S Pedro de Luna es la formación de nuestro alumnado en lenguas extranjeras. Una formación rigurosa y de calidad. En este sentido, el centro tiene la fortuna de participar en el Programa de Curriculum integrado MEC-British Council. Durante el curso 2007-2008 se graduó la primera promoción fruto de este convenio de colaboración. Este fue un momento de celebración para el que el centro había empezado a prepararse tres años antes de que el Programa comenzase oficialmente, mediante el desarrollo de una línea experimental en la que se impartían disciplinas no lingüísticas en inglés.

El hecho de ser un centro bilingüe hace que la comunidad educativa vea la necesidad de ofertar actividades complementarias que refuerzen el aprendizaje del inglés y favorezcan el conocimiento de otras culturas de habla inglesa. Por este motivo, desde el curso 2007-2008, los alumnos de 4º ESO Bilingüe tienen la oportunidad de presentarse a los exámenes IGCSE de la Universidad de Cambridge, promovidos por el Ministerio de Educación y el British Council.

Aparentemente el sistema IGCSE nos proporciona una valiosa herramienta para la práctica y evaluación de la expresión oral en todos los niveles de la Educación Secundaria, pero conviene comprobar si cumple con nuestros objetivos. Evidentemente, el aprendizaje de una lengua extranjera y, por tanto, la realización de exámenes de este tipo, contribuye a la adquisición de la *Competencia en comunicación lingüística, la Competencia social y ciudadana, la Competencia Cultural y artística* y el desarrollo de la *Autonomía e iniciativa personal*.

Sin embargo, al margen de las Competencias Básicas arriba nombradas, si miramos los **objetivos generales⁶** de inglés como Segunda Lengua IGCSE,

1. *Desarrollar la capacidad de utilizar el inglés de manera eficaz en situaciones reales de comunicación.*
2. *Formar una base sólida para el trabajo o estudio posteriores.*
3. *Ser consciente de la naturaleza del lenguaje y de las habilidades necesarias para el aprendizaje de una lengua.*
4. *Promover el desarrollo personal de los alumnos.*

⁶ Programa oficial para los exámenes orales Cambridge IGCSE English as a Second Language (código 0510) para las sesiones de junio y noviembre de 2012 (pág. 12)

los **objetivos concretos**⁷ de la **sección oral** de dichas pruebas,

- S1 Comunicarse claramente, con exactitud y propiedad*
- S2 Transmitir información y expresar opiniones con eficacia*
- S3 Utilizar y controlar una variedad de estructuras gramaticales*
- S4 Demostrar el conocimiento de una variedad de vocabulario adecuado*
- S5 Involucrarse en la conversación, así como influir en su desarrollo*
- S6 Emplear patrones adecuados de entonación y pronunciación.*

y los criterios de evaluación,

- *Mostrar competencia en una variedad de actividades de comunicación oral; por ejemplo, respondiendo a preguntas sobre temas dentro de un rango definido, tales como su formación educativa, sus planes de futuro y temas de actualidad.*
- *Llevar una conversación de manera sostenida.*
y para los alumnos de nivel superior:
- *Mostrar una mayor flexibilidad a la hora de tratar nuevas ideas de actualidad*
- *Mostrar su conocimiento de la audiencia a la que se dirigen.*

destaca la coincidencia con los del Currículo de la ESO⁸, a saber:

El objetivo k) de los **objetivos generales** del Currículo de la ESO reza así:

Comprender y expresarse oralmente y por escrito con propiedad, autonomía y creatividad en las lenguas extranjeras objeto de estudio, a fin de ampliar las posibilidades de comunicación y facilitar el acceso a otras culturas.

Mientras que los **objetivos específicos** 1, 2, 5 y 10 del área de Lenguas Extranjeras del Currículo de la ESO son los siguientes:

1. *Escuchar y comprender información general y específica de textos orales en situaciones comunicativas variadas, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.*
2. *Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación de forma comprensible, adecuada y con cierto nivel de autonomía.*

⁷ (*Ibid.* pág. 13)

⁸ Orden de 9 de mayo de 2007 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón.

5. *Utilizar con corrección y propiedad los componentes fonológicos, léxicos, gramaticales, funcionales, discursivos, sociolingüísticos y estratégicos básicos en contextos reales de comunicación.*
10. *Manifestar una actitud receptiva y de auto-confianza en la capacidad de aprendizaje y uso de la lengua extranjera.*

Por último, también coinciden con las **competencias** morfosintáctica, pragmática, procedural e intercultural de los **contenidos del área de lenguas extranjeras** y las **subcompetencias** del Bloque 1 de los bloques de contenidos en todos los cursos: escuchar, hablar y conversar.

Establecida, pues, la idoneidad teórica de estas pruebas para nuestro alumnado, decidimos adoptar este sistema para evaluar todas las pruebas orales realizadas en Secundaria y Bachillerato en el IES Pedro de Luna.

Desarrollo de la prueba oral según las instrucciones de la Universidad de Cambridge

Los centros reciben un paquete con diez tarjetas de diferentes temas junto con unas notas para el profesor. Cada tarjeta presenta un tema con sus correspondientes puntos de ayuda para el desarrollo de la conversación entre el profesor y el alumno.

Durante el tiempo que dura la prueba las formas son tan importantes como el fondo, ya que el profesor debe sacar lo mejor del alumno y esto sólo se consigue si el alumno está lo más relajado posible. Así pues, un buen recibimiento es fundamental. El profesor debe recibir al alumno con una sonrisa e invitarle a sentarse frente a él, lo que facilitará el contacto visual y dará una mayor impresión de interés por parte del examinador.

Antes de empezar la prueba, el profesor tiene que identificar al alumno, para lo que graba su nombre y número de candidato. Tras la identificación, el profesor realiza un calentamiento mediante una breve conversación de dos a tres minutos de duración y sobre temas generales de interés para el alumno con la finalidad de darle tiempo a acostumbrarse a la situación de examen y tranquilizarle.

Seguidamente, basándose en su conocimiento previo del alumno o en la conversación mantenida para romper el hielo, el profesor escoge la tarjeta que mejor se adecúe a las características del mismo. Tras darle todas las explicaciones necesarias en este punto, le entrega la tarjeta y le da un período de preparación de dos a tres minutos en el que el alumno no puede escribir nada, aunque sí puede hacer preguntas.

El examinador debe detener la grabación mientras el alumno examina la tarjeta, indicando esta pausa de la siguiente manera: “la grabación se parará ahora”, para que el moderador externo de la Universidad de Cambridge sepa que el examinador está dando tiempo al alumno para estudiar la tarjeta.

Finalmente, llegamos a la parte principal del examen: una conversación, que puede ser iniciada por el examinador o el candidato, basada en la tarjeta elegida y de entre seis y nueve minutos de duración.

En conclusión, la duración total del examen oral, de principio a fin, debería ser de aproximadamente 10 – 12 minutos, aunque sólo la parte principal es evaluada según los siguientes criterios: *estructura, vocabulario, desarrollo y fluidez*. Los candidatos no deberían ver las notas tomadas durante el examen en el Formulario Resumen del Examen Oral. Sin embargo, esto no es un problema en nuestro instituto, ya que los profesores responsables de realizar los exámenes, no toman notas durante su desarrollo.

A continuación ofrecemos una muestra de una de las tarjetas utilizadas para evaluar la competencia oral de los alumnos que se presentan al examen IGCSE:

Logros a lo largo de la vida

Muchas personas miran atrás y se alegran de lo que han conseguido.

Habla de este tema con el Examinador y expresa tu punto de vista.

Puedes basarte en los siguientes puntos:

- *metas en la vida (pero no en el colegio) que podrías plantearte.*
- *cambios que piensas que podrían experimentar estas metas a medida que te haces mayor.*
- *algo por lo que te gustaría ser recordado.*
- *gente mayor que conoces y algunos de sus logros.*
- *factores que podrían impedir a la gente conseguir sus metas.*

Puedes presentar cualquier otra idea que tengas.

No puedes escribir nada.

Seguidamente incluimos los criterios de calificación empleados para la evaluación de estas pruebas y que se han adoptado por el Departamento de Inglés en su Programación Didáctica para la evaluación de la expresión oral:

Otorgue un punto sobre 10 para cada categoría (*estructura, vocabulario, desarrollo y fluidez*), y sume estos puntos para obtener un total global de 30.

Nota	Estructura	Vocabulario	Desarrollo y Fluidez
9-10	El candidato muestra habilidad para utilizar una variedad de estructuras con precisión y consistencia. El candidato tiene seguridad en el control de las	El candidato muestra bastante dominio del vocabulario para responder con precisión. Se consiguen matices de significado y	El candidato muestra habilidad sostenida para mantener una conversación y contribuir en alguna medida. El candidato

	estructuras utilizadas.	se comunican algunas ideas sofisticadas.	puede responder al cambio de dirección en la conversación. La pronunciación y la entonación son claras.
7-8	Las estructuras serán generalmente sólidas, pero no se usarán enteramente con precisión o con seguridad constante. Habrá algunos errores al intentar usar oraciones más complejas.	El candidato tiene una gama suficiente de vocabulario para expresar información e ideas competentemente. Los errores son notables, sin embargo, al intentar usar vocabulario más complejo y preciso.	El candidato responde pertinente y detenidamente, lo que hace innecesarias las sugerencias frecuentes, produciendo una conversación competente. La pronunciación y la entonación son generalmente claras.
5-6	El candidato puede utilizar estructuras sencillas con seguridad, pero tiene dificultades para aventurarse más allá.	El vocabulario expresa información e ideas sencillas con claridad, aunque no es extenso o variado. Puede haber vacilaciones, repetición y búsqueda de palabras.	El candidato hace un intento por responder a las preguntas y sugerencias. Se necesitará hacer un esfuerzo para desarrollar la conversación; sólo se conseguirá un éxito parcial. Hay alguna falta de claridad de pronunciación y entonación, pero es poco probable que ésta impida la comunicación.
3-4	Las estructuras serán generalmente muy simples, limitadas y con errores, lo que restringirá la comunicación.	El vocabulario será generalmente inadecuado para expresar ideas simples.	Las respuestas tienden a ser breves y espaciadas ampliamente. Hay que animar al candidato para que vaya más allá de respuestas y estructuras cortas y se esfuerce por desarrollar una conversación. La pronunciación y la entonación ocasionan alguna dificultad de comunicación.
1-2	Los intentos de producir oraciones estructuradas raramente lograrán que se establezca la comunicación. Sin embargo, habrá algún intento de respuesta durante la conversación.	El uso de palabras sueltas es la norma y habrá largas pausas.	Las respuestas son tan breves que se comunica poco. El candidato apenas se involucra en la conversación. Los patrones de pronunciación y entonación causan dificultad incluso para el oyente más dispuesto.
0	Completamente limitada/ningún intento de respuesta.	Completamente limitada/ningún intento de respuesta.	Completamente limitada/ningún intento de respuesta.

Desarrollo de la prueba oral en el IES Pedro de Luna

Cabe destacar los siguientes aspectos en cuanto a la realización de las pruebas:

Grabación digital

Empleamos una pequeña grabadora digital, tamaño teléfono móvil, discreta y sencilla de utilizar, que no interfiere en modo alguno en la comunicación, ya que no se necesitan micrófonos externos.

Entre las ventajas de la grabación digital destaca el hecho de que, aunque es necesario copiar un muestreo de exámenes en un CD para enviar a la Universidad de Cambridge, estos se pueden guardar en el ordenador del Departamento de Inglés del Instituto, tanto para consulta y/o trabajo posterior con el alumno como para utilizar como muestras para exámenes posteriores. Incluso se pueden intercambiar los archivos por correo electrónico, con todos los beneficios que ello conlleva.

No tomamos notas

El uso del aparato digital nos permite prescindir de tomar apuntes, con lo que los profesores nos podemos centrar mejor en el examen y los alumnos se sienten menos intimidados, ya que el profesor les puede mirar a la cara y comunicarse con ellos en vez de distraerse y distraerlos.

Cada profesor con sus propios alumnos

Las notas sobre cómo dirigir y grabar los exámenes enviadas por la Universidad de Cambridge indican que los centros con más de 30 candidatos pueden utilizar más de un examinador, pero en nuestro centro consideramos que la tranquilidad de nuestros alumnos es prioritaria, por lo que cada profesor examina a sus propios alumnos.

Ya que la prueba está diseñada para revelar lo que alumno sabe hacer, los profesores /examinadores debemos hacer todo lo posible para establecer unas condiciones en las que el alumno pueda dar lo mejor de sí mismo. Puesto que en las indicaciones para la prueba se nos dice que elijamos la tarjeta que mejor se adecúe a los intereses del alumno, quién mejor para hacerlo que su propio profesor.

Objetividad de la nota

Sin embargo –y aquí se vuelve a ver la utilidad de la grabación de las pruebas– para garantizar la objetividad de la nota ambos profesores evalúan los dos lotes completos de exámenes según los criterios de calificación más arriba indicados, los comentan y ponen en común las calificaciones.

Es importante destacar que los profesores evaluamos todos los exámenes, aunque, siguiendo nuevamente las instrucciones de la Universidad de Cambridge, sólo enviamos un muestreo de distintas calificaciones para una posterior evaluación externa, lo que sirve para validar las notas otorgadas por nosotros o modificarlas.

Preparación para las pruebas

- **Diariamente** aprovechamos todas las oportunidades de interacción oral que se presentan en clase.
- **Una vez a la semana** se realiza una preparación específica del examen oral.
- Además, este curso hemos podido contar con la ayuda de nuestra **auxiliar de conversación**.

Dichas clases semanales de preparación de los alumnos para las pruebas orales IGCSE han servido de práctica para todos los alumnos de nuestros grupos de 4º bilingüe. No hay que olvidar que un gran número de estos alumnos se presenta al examen IGCSE de Inglés Primera Lengua, que no incluye prueba oral. Sin embargo, no dejan de ser alumnos (bilingües) de inglés lengua extranjera y por lo tanto deben cultivar sus destrezas orales.

Metodología

- Proyectamos una tarjeta IGCSE de años anteriores en la PDI.
- Los alumnos forman grupos de 4 y preparan el tema en inglés durante unos minutos. Dichos grupos se mantienen durante al menos cuatro sesiones.
- En cada sesión un alumno diferente de cada grupo habla sobre el tema correspondiente a esa semana delante de la clase. Estos grupos realizan un trabajo colaborativo, cambiando de papel y trabajando en cada sesión para que la actuación de un compañero resulte lo mejor posible.
- Durante y después de la actuación, el profesor y el resto de los alumnos pueden hacer preguntas. De hecho, es aconsejable que esto sea así para propiciar una situación real de comunicación.
- En ocasiones hemos pedido al resto de los grupos que evalúen la actuación de su compañero para que aprendan a escuchar con un espíritu crítico. En el caso de una valoración negativa, el alumno debía justificar su postura.
- Este año, en fechas próximas al examen, los alumnos que iban a presentarse a la prueba tuvieron la posibilidad de practicar individualmente con nuestra auxiliar de conversación.
- Una variante de este sistema consiste en que cada uno de los alumnos del grupo exponga la opinión conjunta sobre uno de los puntos de apoyo de la tarjeta y que incluso pueda debatir sus ideas con un alumno de otro grupo que mantenga la postura contraria.

Exámenes orales de 4º de ESO bilingüe

Observadas las ventajas del sistema descrito, decidimos estructurar los exámenes de cada evaluación y de final de curso de acuerdo con este modelo, con alguna modificación. Como es bien sabido, los exámenes orales suponen una gran inversión de tiempo y a menudo a final de trimestre o de curso resulta difícil encontrar tiempo suficiente para dedicar a estas pruebas. Por ello, y porque nos empeñamos en mejorar la **competencia comunicativa** de nuestros alumnos, su capacidad de conversar e

interactuar, este final de curso convertimos la **forma** que habíamos empleado para practicar para las pruebas en el **propio examen**, pero con la diferencia de que, tras el tiempo de preparación, **todos los componentes** del grupo participaban en una conversación sobre el tema elegido, en la cual cada uno de ellos fue evaluado según los diferentes indicadores.

Conclusión

Consideramos que el método de las pruebas orales IGCSE Segunda lengua nos ofrece un excelente modelo, tanto para practicar la expresión oral en clase de manera estructurada, como de examen. Dicho modelo puede utilizarse en cualquier nivel de la ESO o bachillerato, adaptando el temario a los contenidos y objetivos del nivel correspondiente. Aunque actualmente se está cuestionando la continuidad de los propios exámenes GCSE en el Reino Unido, no nos cabe duda de que el modelo sigue siendo una manera válida de practicar y evaluar la competencia comunicativa de nuestros alumnos.