

Propuestas de *Scaffolding* en enseñanza universitaria bilingüe
Scaffolding Proposals for Bilingual (English-Spanish)
Instruction in Higher Education in Spain

ALFONSO LÓPEZ HERNÁNDEZ (COORD.)

MIRIAM PRIETO EGIDO

ARANTXA OTEIZA DE NASCIMENTO

LUIS MORAL MORENO

ANTONIO RODRÍGUEZ LÓPEZ

VÍCTOR HUERTAS MARTÍN

SANTIAGO BAUTISTA MARTÍN

EQUIPO DE PROFESORES DE LA MODALIDAD BILINGÜE DEL CES DON BOSCO

Resumen

En esta sección de materiales, se presentan una serie de propuestas didácticas encaminadas a apoyar el aprendizaje de alumnos universitarios en contextos de enseñanza bilingüe (inglés-español). Todas estas propuestas han sido realizadas por profesores del CES Don Bosco durante el desarrollo de asignaturas impartidas en lengua inglesa, en el marco de una modalidad bilingüe de los Grados de Maestro de Ed. Infantil y Ed. Primaria. Se espera que estas propuestas puedan servir de apoyo no solo a profesores universitarios en el ámbito de la formación inicial de profesorado, sino a profesores universitarios de todas las áreas que impartan sus asignaturas en una segunda lengua o lengua extranjera.

Palabras clave: Scaffolding, Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, AICLE, Educación Superior, Integrating Content and Language in Higher Education, ICLHE.

Abstract

The following section summarises a variety of teaching proposals carried out by CES Don Bosco lecturers as part of course instruction in the bilingual (English) teacher training programmes, and which exemplify the principle of content and language scaffolding. It is hoped that the strategies and resources discussed here will aid other university lecturers scaffold their own instruction in a foreign or additional language.

Keywords: Scaffolding, Content and Language Integrated Learning, CLIL, Higher education, Integrating Content and Language in Higher Education, ICLHE.

ISSN: 1576-5199

Fecha de recepción: 06/03/2015

Fecha de aceptación: 03/04/2015

Educación y Futuro, 32 (2015), 117-165

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de *scaffolding*, a veces traducido por *andamiaje*¹, es, sin lugar a dudas, uno de los más empleados al describir las estrategias de enseñanza que debe llevar a cabo un profesor en un contexto de aprendizaje de contenidos en un segunda lengua o lengua extranjera, en sus diversas modalidades². En términos generales, en este ámbito se entiende el *scaffolding* como una serie de apoyos temporales que el docente presta al alumno para que éste pueda alcanzar los objetivos del aprendizaje. El matiz de la temporalidad es importante: no es cuestión de ayudar, sin más, sino de apoyar al alumno para que pueda aprender de una manera cada vez más autónoma. En este sentido, el concepto no es exclusivo de la enseñanza bilingüe, pero sí es cierto que el hecho de introducir una segunda lengua o lengua extranjera como lengua vehicular de las asignaturas supone una serie de retos para el alumno que hace aún más conveniente el uso de dichos apoyos.

Las estrategias de *scaffolding* son variadísimas, y pueden ir desde la forma de gestionar el habla del profesor en la lengua extranjera o el uso de dinámicas de trabajo por parejas, grupos o equipos en el aula, hasta la selección de textos para trabajar un determinado género académico o el uso de organizadores visuales para resumir la información o como guía en una exposición oral en la lengua extranjera. Una clasificación útil de tipos de *scaffold*, bastante utilizada en manuales de CLIL / AICLE en Ed. Primaria y Secundaria (p.e. Dale y Tanner, 2012) es aquella que distingue entre *scaffolds* de recepción, transformación y producción.

- Los *scaffolds* de **recepción** ayudan a los alumnos a entender y procesar el input informativo. Algunos ejemplos básicos de este tipo serían el uso de presentaciones Power Point o Prezi, tablas, gráficos, etc.

1 En lo que sigue, utilizaremos el término inglés en lugar de su traducción, al entender que éste no es lo suficientemente universal en el ámbito que nos ocupa.

2 En artículos anteriores de este mismo número se han analizado algunas de ellas: CLIL en educación Primaria y Secundaria y, en educación superior, English as Medium of Instruction (EMI) o Integrated Content and Language in Higher Education (ICLHE).

- Los de **transformación** ayudan al alumno a seleccionar, cambiar u organizar la información de un formato a otro. Pueden ser muy interesantes para trabajar textos complejos, o en casos en los cuales la competencia lingüística de los alumnos pueda dificultar la comprensión del texto. En este grupo encontramos el uso de tablas y otros organizadores visuales realizados a partir de la lectura de un texto o, incluso, estrategias de lectura cooperativa tales como el *jigsaw reading*.
- En el caso de los de **producción**, se tratar de apoyar la creación de algo nuevo a partir del conocimiento desarrollado. A nivel universitario, es muy interesante aplicar estrategias de *scaffolding* para trabajar géneros de escritura académica tales como el ensayo o el informe de investigación, así como los orales: exposiciones, debates, etc.

Las experiencias que se detallan a continuación constituyen buenos ejemplos de todos estos tipos de *scaffolding* y, sobre todo, de cómo se pueden aplicar en enseñanza superior. Recogen propuestas didácticas concretas, llevadas a cabo por profesores del CES Don Bosco en los cuatro cursos de duración del Grado de Maestro, en su modalidad bilingüe. Por ello, sirven también para ejemplificar la idea de la temporalidad y la gradación en el andamiaje: como se podrá comprobar, los tipos de *scaffolds* propuestos en las asignaturas de primero no son los mismos que en las de cuarto, en las que se parecen mucho a las que recibirían alumnos nativos de la lengua de instrucción, o plenamente bilingües.

Confiamos, en definitiva, que las páginas que siguen puedan ser de utilidad para cualquier docente universitario que afronte la apasionante tarea de planificar e impartir asignaturas en una segunda lengua o lengua extranjera, y que en ellas encuentre ideas y estrategias aplicables en sus circunstancias concretas.

2. HISTORY OF EDUCATION: ESTUDIO COMPARADO DE SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEOS

MIRIAM PRIETO EGIDO

DOCTORA EN PEDAGOGÍA.

PROFESORA DEL ÁREA DEPARTAMENTAL DE PEDAGOGÍA DEL CES DON BOSCO

2.1. Justificación

El estudio comparado de sistemas educativos, además de un contenido de la asignatura de Historia de la Educación, es una oportunidad para que los estudiantes de primer curso de los grados de educación primaria e infantil, conozcan otras formas de organizar la educación escolar y reflexionen sobre sus beneficios. Por otro lado, al ser Historia de la Educación una asignatura de la modalidad bilingüe, entre sus objetivos se encuentran que los estudiantes se aproximen al estudio académico (lectura de textos, búsqueda de información, elaboración del conocimiento, etc.) en el idioma inglés, así como a su transmisión, en inglés. Por estos motivos, los contenidos referentes al estudio comparado de los sistemas educativos no son impartidos por el profesor, sino que son los alumnos quienes deben elaborarlos, así como transmitírselos al resto de sus compañeros.

2.2. Contexto

- **Asignatura:** Historia y corrientes internacionales de la educación.
- **Titulación:** Grado de Maestro de Educación Infantil / Grado de Maestro de Educación Primaria.
- **Curso:** 1º.
- **Competencia mínima para poder realizar la actividad:** B1 MCRE.

2.3. Objetivos

- De contenido: conocer y analizar la organización del sistema educativo y de la etapa correspondiente a la titulación (Educación Infantil/Primaria), en diversos países europeos.

- Didácticos: preparar una sesión formativa; diseñar y poner en práctica estrategias de comunicación para transmitir la información; diseñar y poner en práctica recursos que apoyen la transmisión de información.
- Lingüísticos: recabar información en inglés; reelaborar la información para adaptarla al nivel de conocimiento y manejo lingüístico del grupo; impartir una clase en inglés.

2.4. Actividades

2.4.1. Preparación de la sesión

- Para la realización de la actividad los estudiantes deberán hacer grupos de cuatro personas máximo; cada grupo analizará un sistema educativo de Europa. El estudio comparado de sistemas educativos requiere de la selección de los sistemas educativos a estudiar, y del establecimiento de criterios para realizar la comparación. La selección de los sistemas educativos corresponde a los estudiantes, aunque entre los países elegidos deben aparecer siempre sistemas educativos relevantes por su trayectoria histórica (Inglaterra, Francia y Alemania) y sistemas educativos relevantes en la actualidad (por ejemplo, Finlandia). Si el número de alumnos supera el número de países citado, entre todos los estudiantes propondrán otros sistemas educativos a estudiar. Una vez que elaborada la lista de los países a estudiar, cada grupo debe elegir un país. En el caso de que coincidan varios grupos en el interés por un país, a través del diálogo, deben decidir qué país se queda cada uno, ya que el interés de los estudiantes es un aspecto clave para el desarrollo de la actividad.
- La identificación de los criterios para la comparación corresponde al profesor, ya que éste conoce con mayor precisión la organización de los sistemas educativos y los aspectos centrales. Una vez que cada grupo tiene asignado un sistema educativo de un país, se presentan los criterios de comparación, que corresponden a la información que cada grupo debe recoger del sistema educativo asignado. Los temas que deben abordar son:

EUROPEAN EDUCATIONAL SYSTEMS: A COMPARISON	
Principles of the educational system	
Aims of the educational system	
Organization of the educational system	Schools ownership (public/private)
	Responsible of the educational law/regulation (national, local)
	Responsible of education funding (public/private)
	Duration of compulsory education (years and ages)
	Structure of the educational system (stages)
Organization of the stage	Goals
	Contents/subjects
	Methodology
	Assessment

- Para la recogida de información sobre cada sistema educativo, los estudiantes debe partir del recurso *Eurypedia*, la enciclopedia europea de los sistemas educativos nacionales elaborada por Eurydice. También se proporciona a los estudiantes las páginas web de los ministerios de educación de los sistemas educativos europeos que ofrecen información en inglés, así como algunos estudios de Eurydice.
- Partiendo de esas fuentes, cada grupo debe recoger la información disponible sobre el sistema educativo del país seleccionado, y debe organizarla de manera sintética, clara y con un lenguaje adaptado al nivel de competencia lingüística del grupo. Para facilitar la presentación de la información, los grupos debe elaborar una presentación (Power Point/ Prezi), que emplearán en la sesión y que debe quedar a disposición del resto de estudiantes, para que puedan completar las notas tomadas en la sesión y utilizarlas para el estudio de los conteni-

dos expuestos. Para ello, en una sesión con el grupo grande se trabajan pautas básicas de elaboración de presentaciones con fines didácticos (identificación de la información esencial a través de palabras o frases cortas, empleo de recursos visuales –por ejemplo, empleo de organigramas para la presentación de la estructura del sistema educativo y la duración de cada etapa–, cantidad de información por diapositiva, selección de colores que permitan una visualización clara de la información, etc.).

- Una vez que cada grupo tiene seleccionada y organizada la información relativa a cada sistema educativo, se abordan las estrategias de comunicación oral que se deben emplear en una clase. Para ello, nuevamente con el grupo grande, mediante la ejemplificación se situaciones, se analizan las estrategias comunicativas que sirven para llamar y mantener la atención de los oyentes (modulación de la voz, contacto visual, etc.), así como el uso del cuerpo para la transmisión (expresiones faciales, gestos, desplazamientos en el espacio del aula) y el empleo de la presentación como apoyo (dónde situarse en relación a la presentación, cómo emplear la información que aparece en la pantalla como apoyo a la transmisión oral, etc.).

2.4.2. *Desarrollo de la sesión*

- En los días asignados para llevar a cabo las sesiones sobre los sistemas educativos europeos, todos los estudiantes deben asistir a clase. Al comienzo de la sesión, se seleccionan al azar los grupos que impartirán la sesión cada día, de forma que todos los grupos deben llevar preparada la clase el primer día. Para la evaluación de la presentación se emplea una rúbrica, que recoge la evaluación tanto de los contenidos transmitidos (calificación compartida por todos los miembros del grupo, ya que corresponde al trabajo común) como de los aspectos didácticos (calificación individual para cada miembro del grupo). La rúbrica se proporciona a los estudiantes con antelación, de forma que todos conocen los criterios de evaluación de la actividad. Al finalizar cada grupo, y siguiendo los criterios recogidos en la rúbrica, el resto de compañeros deben hacer una valoración constructiva de la presentación, analizando la claridad expositiva, los recursos didácticos, etc. empleados por sus compañeros.

A continuación se presenta la rúbrica empleada para la evaluación (tanto de los compañeros como de la profesora):

ITEM	ACHIEVED? (Y/N/partially)
I. Group Presentation	
Information adapted to the given criteria	
Information synthesized and organized	
Contents built on background readings	
Language adapted to the group's level	
Presentation organized and focused on essential information	
II. Individual presentation	
Knows the information precisely	
Speaks fluently	
Focuses on the essential information and explains it clearly	
Interacts with the public (looks at them, makes questions, etc.)	
Uses communication skills (tone, movements, etc.)	
Comments	

2.4.3. Tras la sesión

- La finalidad del estudio de los sistemas educativos es la realización de una comparación. A través del trabajo realizado, cada grupo se ha especializado en un sistema educativo, y mediante la presentación, todos tienen conocimientos de los sistemas estudiados por los otros grupos. Para llevar a cabo la comparación, la profesora, en función de la información proporcionada por los estudiantes en las clases que han impartido, elabora como guía una lista de preguntas que piden comparar diversos aspectos de los distintos sistemas educativos estudiados. Los estudiantes, mediante los apuntes tomados en las sesiones y el intercambio de información con los grupos expertos en cada

sistema educativo, deben elaborar las comparaciones, identificando los aspectos comunes y las diferencias. Algunos ejemplos de las preguntas que se les plantean son:

- Who is the responsible for pupils' assessment in England, Germany and France? Compare it.
- Compare the role of the state in schools organization in France and Finland.
- Describe the differences and similarities between French, Finish and Spanish educational principles.
- Compare the contents taught in pre-primary education in Spain and Finland, identifying the common points and the differences.

2.5. Recursos y materiales

- Eurypedia, European Encyclopedia of National Educational Systems: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page
- Ministry of Education and Culture, Finland:
- Department of Education, United Kingdom:
- Federal Ministry of Education and Research, Germany: <http://www.bmbf.de/en/14389.php>

2.6. Variantes y recomendaciones

- Es importante el seguimiento de la preparación de la sesión, ya que al ser alumnos de primer curso, necesitan guía y *feedback* para realizar la actividad.
- En caso de que el grupo sea muy numeroso, y para evitar que el listado de sistemas educativos sea demasiado extenso, se puede asignar un sistema educativo a dos grupos, de forma que un grupo estudie los aspectos generales del sistema educativo, y el segundo profundice en el estudio de la etapa correspondiente a sus estudios de grado.
- En lugar de asignar un sistema educativo a cada grupo, se pueden asignar un mismo criterio de comparación y que deban recoger la

información de varios sistemas educativos (por ejemplo, *schools ownership* o *educational principles*), pero esta variante resulta más compleja para alumnos de primer curso.

3. SOCIOLOGY OF EDUCATION: DEBATIENDO SOBRE EL PAPEL DE LA ENSEÑANZA CONCERTADA EN ESPAÑA

ALFONSO LÓPEZ HERNÁNDEZ

DOCTOR EN FILOSOFÍA. PROFESOR DEL ÁREA DEPARTAMENTAL DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA DEL CES DON BOSCO

3.1. Justificación

Participar en un debate en clase en una lengua extranjera supone todo un reto para los alumnos; más aún cuando el tema del debate es un contenido más o menos especializado de una asignatura, y no los temas cotidianos que suelen aparecer en los *role-plays* y simulaciones que hasta entonces se ha encontrado el alumno en el aula de inglés.

La aplicación de técnicas de *scaffolding* tiene, en este caso, dos funciones. En primer lugar, se trata de asegurar que los alumnos llegan bien preparados al debate o, lo que es lo mismo, dominen la materia sobre la que van a posicionarse. En segundo lugar, incluso en niveles de competencia lingüística intermedios (B1-B2 MCERL), los alumnos deben poder reproducir expresiones auténticas para diferentes funciones lingüísticas como *giving opinion*, *agreeing / disagreeing*, *countering*, etc.

3.2. Contexto

- **Asignatura:** Sociología de la Educación.
- **Titulación:** Grado de Maestro de Educación Infantil / Grado de Maestro de Educación Primaria.
- **Curso:** 1º.
- **Competencia mínima para poder realizar la actividad:** B1 MCRE.

3.3. Objetivos

- De contenido: conocer los principales argumentos a favor y en contra de la financiación de centros educativos privados con fondos públicos.
- Lingüístico: utilizar con fluidez expresiones propias de un debate en lengua inglesa, para funciones tales como expresar opiniones o mostrar acuerdo o desacuerdo. Ejemplos: *In my opinion, I agree / disagree (with), True, but...*

3.4. Actividades

3.4.1. Preparación del debate

- En primer lugar, se anuncia la moción (*motion*) que se debatirá, en este caso: *Public money should be spent in private education*. (La moción debe ser una afirmación con la que se está a favor o en contra.) En este punto, y dependiendo del tema, se deben aclarar algunos conceptos para evitar ambigüedades: en este caso, se aclara que, aunque el debate se centra en el contexto español, determinado por un concierto educativo, también se considera el debate general sobre la ayuda de los estados a la enseñanza privada mediante métodos tales como el cheque educativo, deducciones fiscales a los centros o las familias, etc.
- Se propone a los alumnos una serie de lecturas preparatorias a realizar en casa, con la tarea de identificar los argumentos principales a favor y en contra de la moción. En este caso, las lecturas están sacadas de artículos de periódico y de blogs de instituciones figuras relevantes en el ámbito educativo. (ver algunos ejemplos más abajo) Los alumnos deben tomar apuntes en una tabla sencilla de este tipo:

FOR	AGAINST

3.4.2. *El debate en sí*

El día del debate, se comienza la clase recordando la moción, y explicando las diferentes fases del debate, que se detallan más abajo. Esta información se puede proyectar en la pantalla para mayor claridad. A continuación, se divide la clase en dos equipos, y se asigna aleatoriamente una posición a cada uno: a favor o en contra de la moción.

- **FASE 1: *BRAINSTORMING* (10-15 minutos).** Los equipos se reúnen por separado, y se ponen de acuerdo sobre cuáles son sus argumentos más convincentes. Eligen a un portavoz para que, en un minuto, presente la posición del grupo y sus principales argumentos al pleno. Durante esta fase, el profesor supervisará el trabajo de los dos equipos, y proporcionará ideas y sugerencias en caso de que alguno de los equipos *se atasque*, o la calidad de los argumentos. Es importante destacar que este es un momento en el que podemos permitir que los alumnos trabajen en su lengua materna, ya que lo que debe primar es la calidad en la selección de argumentos en un tiempo limitado.
- **FASE 2: *MAKING YOUR CASE* (1 minuto por equipo).** El portavoz presenta, de forma ordenada, los argumentos más importantes a favor o en contra de la sesión. Antes de las intervenciones, es importante recordar a los alumnos que tomen nota de los argumentos de sus rivales, para que puedan rebatirlos en la fase siguiente. Opcionalmente, se pueden proyectar en la pantalla algunos *discourse markers* tales como *Firstly...secondly...finally / Furthermore..., Moreover...*
- **FASE 3: *DEBATE OPEN TO THE FLOOR* (15 minutos).** Es la fase abierta del debate y donde esperamos que participe la mayoría de los alumnos presentes. Para evitar que el debate sea monopolizado por aquellos alumnos con la mayor fluidez en el uso del inglés –que no son necesariamente los que tienen cosas más interesantes que decir– se puede imponer la regla del *rebote único*: cada miembro de un equipo solo puede responder una vez a una objeción lanzada por el otro bando.

A nivel lingüístico, se pretende que los alumnos utilicen expresiones de *countering*:

Fulanito said that schools..... However, that is not entirely true.

Right, but.....

It's true that..... However,.....

Even if..... that doesn't mean that

- Es conveniente poner estos u otros modelos lingüísticos en la pantalla o pizarra y animar a los alumnos a usar alguno de ellos en sus intervenciones; de lo contrario, los alumnos tenderán abusar del *Yes, but...*
- En esta fase, el profesor intervendrá lo menos posible, pero sí lo hará para interrumpir a algún alumno que pretenda monopolizar el debate o sugerir un cambio de tema o argumento si lo considera oportuno.

3.4.3. *El post-debate*

- Esta fase es de vital importancia para la aclaración y consolidación de los contenidos vinculados al debate. En nuestro caso, se trata de que, como clase, evaluemos la calidad de los distintos argumentos mientras que nosotros, en tanto que profesores, aclaramos o matizamos cualquier posición, argumento o dato que estimemos necesario.
- Una buena estrategia es reproducir en la pizarra la tabla *for-against*, y rellenarla con todos los argumentos posibles, tanto los que han sido mencionado en el debate como otros que los alumnos quieran mencionar a partir de sus lecturas. A partir de ahí, se puede proponer a los alumnos que decidan cuáles de ellos son los más convincentes. Aprovechando el debate que se genere, el profesor podrá hacer las puntualizaciones que crea convenientes.

3.5. Recursos y materiales

Lecturas obtenidas de periódicos, revistas y blogs. Algunos ejemplos:

- Artículos de académicos críticos con el sistema actual, tales como Viçenç Navarro (2009) o Mariano Fernández-Enguita (2008).
- Noticias aparecidas en prensa: El País, El Mundo, etc.
- Artículos aparecidos en páginas webs de *think tanks*, sindicatos y asociaciones favorables al concierto educativo, tales como *thefamily-watch.org*, FSIE o FERE.

- Lista de expresiones útiles para debates. La podemos confeccionar nosotros, u obtenerla de numerosas fuentes sobre inglés académico, por ejemplo:

3.6. Variantes y recomendaciones

- La elección de temas de debate es crucial. Si un tema es excesivamente sencillo o trivial, motivará menos al alumno, y en todo caso conllevará una pérdida de tiempo valioso de clase. Por otro lado, un debate sobre un tema excesivamente técnico podría suponer una barrera excesivamente grande para alumnos con una competencia lingüística más limitada. Se recomienda, por tanto, la elección de temas suficientemente interesante –e, incluso, polémicos– pero, a la vez, accesibles.
- En general, es recomendable asignar los roles el mismo día, para que los alumnos deban preparar los argumentos de los dos bandos. Además, asignando los equipos aleatoriamente, es más fácil evitar que algunos participantes se tomen el debate de una forma excesivamente personal.
- Lo ideal es realizar la actividad con no más de 20 o 25 alumnos en el aula. En caso de tener más, una buena estrategia es dividir la clase en dos grupos, y citarlos en días diferentes. El *feedback* final sí se podría realizar con el gran grupo.

4. *PSYCHOLOGY OF EDUCATION*: EL APRENDIZAJE DE LA MATERIA MEDIANTE EL TRABAJO EN EQUIPO Y LA PRÁCTICA

ARANTXA OTEIZA DE NASCIMENTO

PSICÓLOGA. PROFESORA DEL ÁREA DEPARTAMENTAL DE PSICOLOGÍA DEL CES DON BOSCO

4.1. Justificación

El contexto educativo actual está viéndose influido por nuevas técnicas y metodologías de aprendizaje que dejan de lado el modelo de clases magistrales para incluir otros métodos de aprendizaje más acorde a los tiempos, al desarrollo cognitivo de nuestro alumnado y a la gran cantidad de estudios

que están demostrando que aprender no es asimilar conceptos nuevos si no ser capaz de acomodarlos de forma que puedan ser utilizados de forma práctica lo antes posible.

En el caso del aprendizaje de conceptos en una lengua no materna, lleva añadida la dificultad de que, sin una buena comprensión y adquisición adecuada de los términos nuevos, el aprendizaje no se dará correctamente.

Es por ello que necesitamos incorporar en nuestras aulas nuevos métodos que faciliten este proceso. Desde una visión abierta a la práctica y al trabajo en equipo, se pueden llevar a cabo en el aula, algunas tareas de fácil manejo cuyo objetivo principal sea ese aprendizaje significativo en un entorno de práctica constante.

En nuestro caso, vamos a desarrollar un ejemplo de actividad grupal que se puede realizar tanto previa a la introducción de nueva materia como posterior a la misma. En cada uno de los casos el objetivo general es trabajar sobre conceptos nuevos pero cada uno de estos métodos tiene otros objetivos específicos.

4.2. Contexto

- **Asignatura:** Psicología de la Educación.
- **Titulación:** Grado de Maestro de Educación Infantil / Grado de Maestro de Educación Primaria.
- **Curso:** 1º.
- **Competencia mínima para poder realizar la actividad:** B1 MCRE.

4.3. Objetivos

- *De contenido:* Repasar los principales contenidos de la asignatura a través de una actividad cognitivamente exigente como el diseño de preguntas de evaluación de dichos contenidos.
- *Lingüísticos:* Ser capaz de elaborar preguntas gramaticalmente correctas utilizando léxico específico en inglés del campo de la Psicología de la educación.

4.4. Actividades

4.4.1. Descripción general

Como el material de referencia de la asignatura son textos en inglés, para asegurarnos la comprensión de los mismos, solicitamos a los alumnos que diseñen en grupos de tres o cuatro integrantes, preguntas tipo test, tanto de verdadero o falso como de tres opciones. En todos los casos, el grupo no sólo busca las preguntas si no que da alternativas de respuesta y las justifica. Esto se hace en dos papeles diferentes; uno para las preguntas y el otro para las respuestas. A cada grupo se le solicita que diseñe entre cinco y diez preguntas, dependiendo de la cantidad de materia sobre la que se está trabajando.

Una vez han terminado todas las preguntas, se reparten las hojas diseñadas entre los grupos de alumnos de modo que cada grupo ha de responder a preguntas diseñadas por los demás grupos aleatoriamente. Al terminar, pueden ir a por las respuestas del grupo original para cotejar si sus respuestas son las correctas.

Esta actividad se puede realizar con o sin el apoyo del material escrito, dependiendo del momento; si el contenido es nuevo, se les permite que busquen en el libro la respuesta como forma de ir incorporando información nueva; si es material previamente trabajado, lo realizan sin libro para comprobar si van incorporando a sus esquemas estos conceptos y si son capaces de entenderlos correctamente.

Como se ha comentado anteriormente, la actividad se puede realizar para asentar conocimientos (por lo tanto, una vez son explicados en el aula por el profesor) o para incorporar nuevos y ver qué dudas les surgen en la comprensión tanto de los textos como de la información volcada en ellos (en este caso, la actividad es previa a la explicación del tema).

Otro objetivo que se alcanza con este método es que el alumnado recibe un *feedback* inmediato de sus iguales. Si la pregunta que diseño para mi grupo no es comprendida por ellos, generalmente por la pronunciación, ellos me lo harán saber e incluso me corregirán positivamente. Si la pregunta ya ha sido diseñada por mi grupo y su redacción es complicada, el grupo receptor me lo hará saber y tendré que modificar la pregunta para que pueda ser comprendida.

4.4.2. *Elaboración de preguntas*

Las preguntas pueden ser de respuesta corta; verdadero o falso o a elegir entre tres opciones. A continuación presentamos dos preguntas a modo de ejemplo:

1. In the example in which a child is afraid of white coats, the coat would be US (Unconditional Stimulus). (FALSE, the white coat would be CS [Conditional Stimulus]).
2. After the dogs learned to salivate in response to hearing one particular sound, they would also salivate after hearing similar tones that were slightly higher or lower. This is called generalization. TRUE.

El mensaje que se trasmite al alumnado es que cuantas más preguntas diseñen más podrán practicar y aprender, igualmente en cuanto a la cantidad de preguntas de sus compañeros con las que trabajen. En ocasiones se trabaja directamente en el aula en grupo y otras veces se solicita a los alumnos a que diseñen varias preguntas y las envíen por correo a la profesora. En el primer caso, el intercambio de preguntas se hace en clase y en el segundo la profesora lleva impresas las preguntas. La forma de responder varía; en ocasiones es grupal de manera que todos aprenden de todos y pueden razonar sus respuestas y otras veces es individual para ponerles en situación de examen.

En los casos en los que algunas preguntas sean de difícil comprensión tanto gramatical como por errores en su escritura, se comenta en el aula y se proponen alternativas correctas. Cuando las preguntas han sido enviadas por correo, se ven en la pantalla del aula todos a la vez. Igualmente se resuelven dudas y se corrigen errores de forma.

Una vez realizado este ejercicio se corrige en clase entre todos y si queda alguna duda es resuelta por la profesora.

4.5. **Variantes y recomendaciones**

- Un punto más de motivación es que se les comenta que algunas de sus preguntas pueden ser seleccionadas para el examen final aunque quizás con algún retoque (así evitamos la tentación de aprenderse de memoria las respuestas).

- En ocasiones se ha utilizado este material para hacer un *concurso* en el aula llamado *Psychology ConTest*. En este caso, todos los alumnos ven las preguntas en la pantalla a la vez pero contestan sólo los miembros de un grupo. Si aciertan o fallan, se ganan algún tipo de premio o penalización previamente acordado. Generalmente, se hace este concurso posterior al aprendizaje del condicionamiento clásico y operante. El grupo decide traer algunos caramelos y silbatos de forma que ante los aciertos pueden llevarse los caramelos y ante los fallos un silbido o una retirada de dulces previos. Con ello practican en *directo y en su piel* los distintos tipos de premios y castigos que proponen estos modelos.

4.6. Recursos y materiales

El material de referencia es el utilizado en el aula para trabajar proporcionado por la profesora:

- Bentham, S. (2005). *Psychology and Education*. New York: Routledge Modular Psychology Series.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational Psychology* (8th. Edition). EE.UU: Pearson Education Company.

4.7. Presentación de ejemplos

Algunas preguntas presentan también la respuesta correcta. Dependiendo del ejercicio, en ocasiones se les pide la respuesta, una justificación sobre la misma o nada y la respuesta la tienen que presentar en otra hoja.

1. The extinction stage is when the problem is solved. (F)
2. The zone of proximal development is the area where the child cannot solve a problem alone, but can be succesful under adult guidance. (T)
3. A boy is frightened of psyringas, and doctors, have white coat. After that he sees a teacher and he become afraid. The conditionous stimulus is the psyringa. (F). The conditional stimulus is the coat.
4. Learning is...

- a. is always what it seems.
 - b. is not always what it seems.
 - c. Never what it seems.
5. Discrimination is...
- a. Responding in the same way to similar stimuli.
 - b. Responding to both tones which are similar between them.
 - c. Responding to a different stimulus.
6. The learning process involved in operant behavior is called operant conditioning because...
- a. We learn to behave in certain ways as we operate on the environment.
 - b. We don't know how to learn the behavior as we operate on the environment.
 - c. We don't have to learn, only try it and then take this experience for the future.
7. Is the classical conditioning divided in three parts? True, generalization, discrimination and extinction.
8. Does the operational condition is composed of positive and negative stimulus? True.
9. The generalization is a part of the operational condition. False, the generalization is a part of classical condition.
10. Punish one child without the break is a positive reinforcement. False, punish one child without break is a presentation punishment.
11. Generalization is when people responding in the same way to similar stimuli. True.
12. Reinforcement is the process that weakens or suppresses behavior. False.

13. Punishment is only negative reinforcement. False.
14. The unconditioned stimulus automatically produces an emotional or physiological response. True.
15. Biological process produce changes in the child's thinking. False: biological process produce changes in the child's body. The cognitive process is the one that produce changes in the child's thinking.

5. *PHYSICAL EDUCATION: GO OLYMPICS (DISCUS THROW)!* A PROPOSAL FOR PHYSICAL EDUCATION TRAINEE TEACHERS TO DEVELOP THE BODILY-KINESTHETIC INTELLIGENCE WITHIN A BILINGUAL PROGRAMME

LUIS MORAL MORENO

DOCTOR EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES.

PROFESOR DEL ÁREA DEPARTAMENTAL DE DIDÁCTICA DE EDUCACIÓN FÍSICA
DEL CES DON BOSCO

5.1. Justification

This proposal is integrated into a wider scheme of work called 'GO OLYMPICS!' which is conceived to develop the bodily-kinesthetic intelligence (hereafter B-KI) within a Physical Education bilingual programme (hereafter PE) among 6th graders and older.

Regarding B-KI, its core elements are control of one's bodily motions and the capacity to handle objects skilfully (Gardner & Hatch, 1989, p. 6). In Gardner's view, this also includes a sense of timing, a clear sense of the goal of a physical action, along with the ability to train responses.

The B-KI enables a person to manipulate objects and fine-tune physical skills. People who have high bodily-kinesthetic intelligence should be generally good at physical activities such as sports, dance, acting, and making things. Therefore, it is thought that careers that suit those with high bodily-kinesthetic intelligence include, among many others, Although the associated careers can be duplicated through virtual simulation, they will not pro-

duce the actual physical learning that is needed in this intelligence (Gardner, 1984). Besides, «Learning by Doing», which is the rationale for fostering the B-KI, has long been recognized as a crucial part of education (for further information: Moral & Fuentesal, 2014).

In the approach presented in this document, B-KI becomes the core idea which drives & promotes the remaining intelligences, of which the linguistic intelligence is stressed basically upon a second language acquisition setting.

5.2. Context

- **Subject:** PE & its didactics.
- **Degree:** teacher training programme in Primary/Secondary Education.
- **Year:** 2nd.
- **Language competence required:** B1-B2 CEFR.

5.3. Objectives

- **Content-related:**
 - To adjust some acquired basic motor skills (turning & throwing) to a sport setting (an athletic discipline) which demands a specific bodily coordination (the discus throw technique).
 - To promote, from the B-KI and within the MI framework, the rest of intelligences.
- **Language-related (oral competences):**
 - To understand and use everyday expressions and simple sentences.
 - To communicate in a simple way, speaking slowly and clearly, describing objects, actions & goals with the aid of simple means, sport settings & immediate environments, giving short explanations regarding plans and relating sport experiences and events.

5.4. Activities

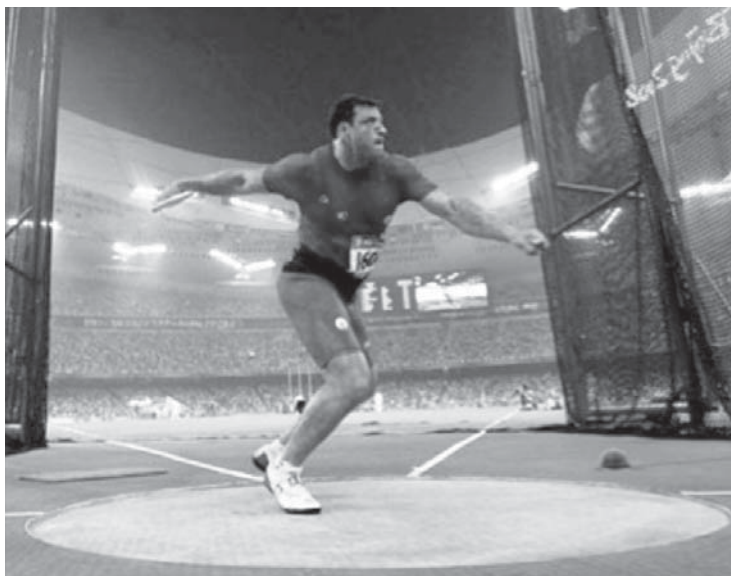
5.4.1. Starting point

- **Watching Images.** The PE class activity starts with the children watching the inspiring images of two discus throwers (1st slide of a Power Point Presentation), one from Ancient Greece era (*figure 1*) and another one from modern Olympic Games (*figure 2*).

Figure 1. Bronze copy of Myron of Eleutherae's *Discobolus* in the University of Copenhagen Botanical Garden, Copenhagen, Denmark.



Figure 2. Spanish discus thrower Mario Pestano in the 2008 Olympic Game final.



- **Associative analysis.** Children are asked to take a close look at the two images and, afterwards, to answer a set of simple questions (6-8'):
 - What sport/discipline are they doing? *Discus throwing...an athletics/track & field event or discipline included in the Olympic programme in which a group of competitors throw a discus for distance.*
 - What is it about? *It's about doing some specific movements (techniques) so that the athletes throw a discus (round item, artefact) the farthest they can but under some regulatory circumstances (contest rules).*
 - Where are they doing it?
 - Figure 1: *outdoors, in the open air, on the countryside, on a wide open space flat & free of elements/obstacles.*
 - Figure 2: *outdoors, inside an athletic stadium, inside a small circular area surrounded by a cage-like structure placed in one corner of the inner field.*
 - What do you need? *Just a discus (...athletes in ancient Greece did athletics naked and barefoot).*

5.4.2. How do they do it?

Children are now asked to focus back on the discus throw event. For that purpose, they have to closely watch 2-3 short videos (on the 2nd PPT slide) where different athletes perform some discus throws and, afterwards, students pay attention to the following hints & success criteria as regards the basic technique (6-8'):

- **General approach:** the thrower is forced to utilise proper form and all the muscles in the body to reach a good throwing distance. That basically involves a sudden burst of speed and power to generate the necessary torque to throw the discus. To improve their throws, athletes must perform technical exercises to train the necessary muscles correctly.
- **Discus throw basic technique** (from the 'power position', as appears on *figure 2*, onwards):

- Body stance in the power position (*figure 2 & figure 3 bis*):
 - The thrower will stand in the ring perpendicular to the throwing direction.
 - The feet position will be shoulder width apart with left foot slightly behind the right foot.
 - The thrower will shift 80% percent of his/her weight onto the right leg.
 - The thrower will twist his/her upper body completely opposite the throwing direction (X-like position seen from up above and lateral; *figure 3 bis*).
 - The chest, right knee and right toe should be in line.
 - The thrower extends the right arm out from the side of the body.
 - The left arm will be extended out from the body with a right angle relationship to the right arm.
- Throwing from the power position (*figure 3*). The sequence: hips → legs → arm.

Figure 3. Throw sequence.

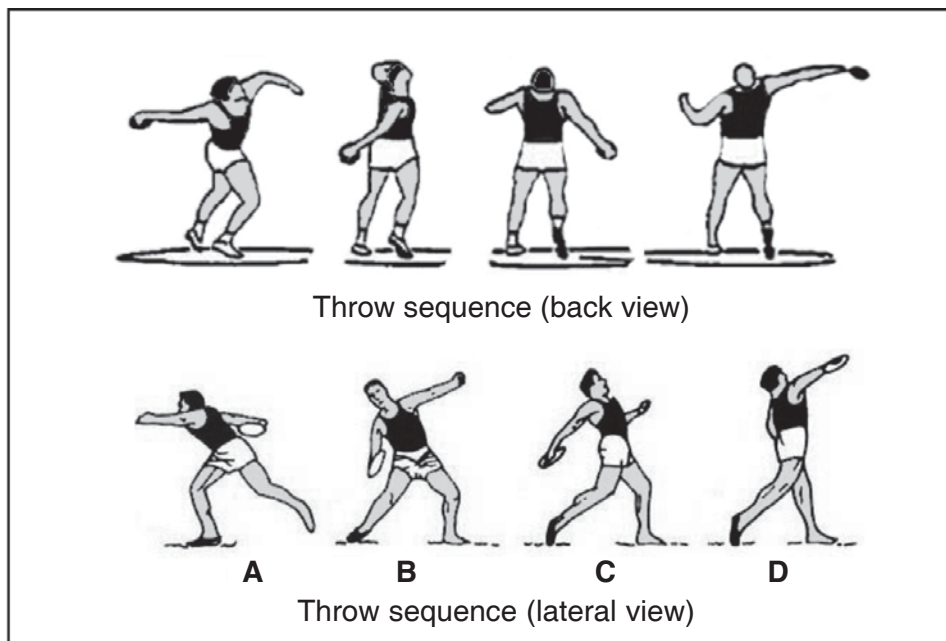
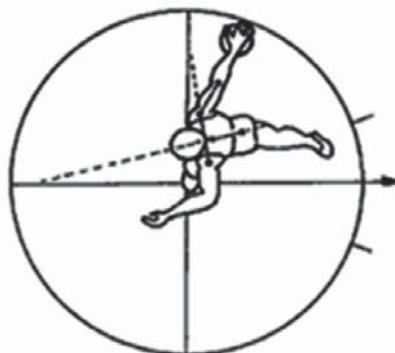


Figure 3 bis.



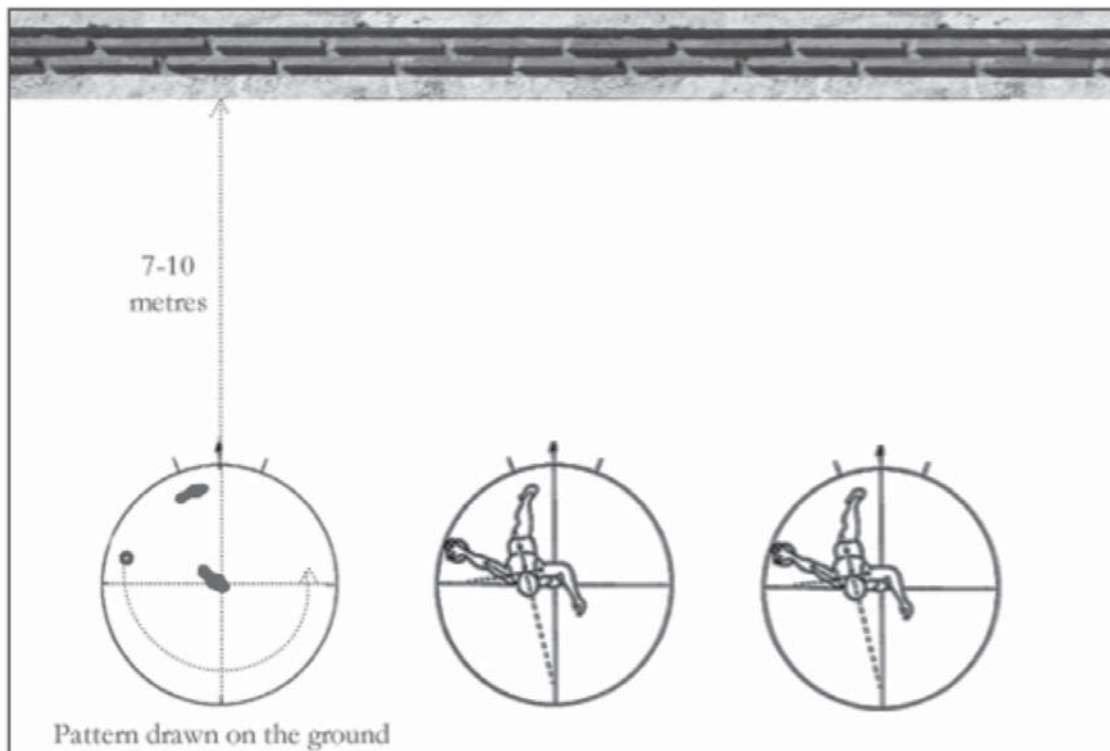
- **A** (see *figure 3 bis*): Start the throw by turning the right hip to the front of the ring (A+B). Some hints for success: discus held high and back, keep the shoulders level and balanced, as the right foot lands aim for a chin over knee over toe on the right leg, keep the left foot low and fast.
- **B**: once the hips start moving the legs will extend upwards (right foot pivots) (B+C) real 'power position' when the left foot presses the ground. Success criteria: left arm points in direction of the throw, right foot pivots, left side of the body is braced, drive the right hip forward.
- **C**: right hip has been driven forward (see the 'bow' position). Success criteria: sweep the left arm out and around (B+C), once the left arm reaches the front of the ring the left side of the body will stop to aid in accelerating the discus (C), the right arm is long and relaxed ready to strike, left side kept firm and braced.
- **D**: The discus release (whose angle between the horizontal and the right arm has to take into consideration aerodynamic lift and drag). Success criteria: the right arm comes through fast and last, check right thumb is pointing forward and in line with the arm, release the discus & finish the releasing arm movement, left foot is kept grounded until well after the discus is released.

5.4.3. Time for practice: approx. 30'

- **What are we going to do?** Teacher reminds the students what they have seen on the short videos and the main success criteria.

- **How do we have to do it?** Each student takes a tennis ball and gets into an empty ring (*figure 4*), places both feet as the pattern drawn on the ground and tries to meet the success criteria when throwing. After the throw, the student lets the tennis ball bounce back and pays attention to the feedback teacher provides him/her with (teacher may lean on a recorded video taken with a tablet or a mobile phone). Finally, the student walks back to the line and waits for turn-taking.
- **Students have to respect their classmates (turns, safety measures,...), the equipment and facilities.** They have to act carefully and in a controlled way to not get hurt or hurt somebody, using properly their arms, trunk, hips, legs & feet as claimed in order to result more efficient. Maintain balance at all times especially during the twist-rotation (we can feel the ground with our feet). Pay attention to the teacher's commands & instructions to better guide their movements or stop whenever required. Students have to be especially careful when releasing the tennis ball: always facing the falling area (our strong hand also informs us) (body schema).

Figure 4.



5.4.4. *Reflect on what we have practised.*

We apply the *Smart Circle method* on the viewing of the first slide where discus throwers appeared using questions to guide answers and reflections on specific aspects relating to all the different intelligences (approx. 10'):

- **Bodily-kinesthetic and intrapersonal intelligences.** What motor actions did we develop? (throwing, rotating, pivoting, grasping,...).
How did we feel during the throws and after? During: powerful, steady-balanced, strong, excited, challenged, careful-respectful,... now relaxed, happy, rewarded,...
- What if your try went wrong and your performance was poor?
- What movements were more difficult for you to do (success criteria hard to meet)? What did you like least and why?
- Grade from 1 to 10 your best performance/try.
- **Linguistics and interpersonal intelligences.** Specific vocabulary used (collected from the previous text specially verbs & nouns). What words would you use to encourage someone to train, perform, try harder? What words would you say to someone who is sad or discouraged because he/she did not perform well?
- **Mathematics intelligence.** How many different athletics events are there in the modern Olympics games/in ancient Greece Olympic Games? Distances, weights, heights, shapes & trajectories seen, mentioned...
- **Viso-spatial intelligence.** What kind of place/equipment is required to practice discus throw? (caged ring, falling area/sector, measures, trajectories, limits,...).
- **Naturalistic intelligence.** Is it a good sport, why? Do you like sports that are done in nature, in an athletics stadium? Are there any precautions to keep? What should you do before starting competing (warm-up, technique drills,...)?
- **Musical and intrapersonal intelligences.** Have you seen/heard any musical instruments in such event, in athletics? What? Have you heard/sung any songs there? E.g. your National Anthem. How did you feel?

5.5. Resources & materials required

Beamer projector, laptop computer & whiteboard to display images. Music player in which songs & sounds can be played during playful activities (solved with a beamer projector and a laptop computer). Tennis balls and colour chinks to draw on the ground. A spacious outdoor space (preferably with a high wall/fence). A portable digital device with a built-in digital camera to record videos.

5.6. Variants & recommendations

As an alternative to this first approach to the subject, a set of photographs and videos could be shown where people appear doing different sports in the Olympic stadium at ancient Greece (i.e., running, jumping, throwing & wrestling) and nowadays.

Children would have to do the associative analysis of the sport disciplines displayed firstly thinking and secondly answering some questions about them (context, actions-goals, objects,...). That way they would build/share information and establish relationships between ancient and modern Olympic eras framed within the unit Go Olympics! (sport disciplines children can practice in the school facilities in the future). After carefully observing either an image or a video, they would think and discuss it under the associative analysis structure guided by questions such as:

- What sport are they doing? Names.
- What is it about? Basic aim.
- What are the main requirements? Physical capacities (cardiovascular stamina, muscular strength, velocity, flexibility,...), motor skills (run, jump, balance, coordination, turn, throw,...), equipment & facilities (javelin, spikes, long jump pit, track lines,...).
- Where can it be done? Proper facilities (Athletic stadium), open air field,...
- Do you like it? why? (reasons) Because it's fun, challenging, new...I can do it with friends, at school,...
- Any possible consequences? Pros: joy, pastime, vitality, health, be with friends, challenge,...; cons: pins & needles (muscular soreness),

injury, overwhelming because of excessive effort, sadness if you not win, conflict-argument with some other competitors,...

- Do you know any famous athletes? Name some.
- Do you know any rules? Say some.
- Grade from 1 to 10 your previous knowledge about track & field disciplines.

6. **TEACHING SOCIAL SCIENCES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: EDUCACIÓN EN VALORES**

ANTONIO RODRÍGUEZ LÓPEZ

DOCTOR EN FILOSOFÍA. PROFESOR DEL ÁREA DEPARTAMENTAL DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DEL CES DON BOSCO

6.1. **Justificación**

Las ciencias sociales en educación infantil abarcan un abanico muy amplio de contenidos gracias a los cuales los alumnos se van introduciendo en nuestra sociedad. A través de los contenidos de las ciencias sociales el alumnado de Educación Infantil se va acercando a comprender más la realidad que le rodea y de la que participará activamente.

El alumno universitario, que se prepara para desarrollar su tarea docente en Educación Infantil, debe conocer no solo cómo son sus futuros alumnos sino cómo ayudar a que los contenidos fluyan y lleguen a interpelar a su alumnado para que se pueda producir el aprendizaje.

La aplicación de técnicas de *scaffolding* tiene, en la actividad que voy a presentar, un doble objetivo. Por un lado se trata de motivar al alumnado en el estudio del significado de algún valor en concreto y por otro lado desarrollar una sesión práctica a través de la cual queremos sensibilizar al alumnado en ese valor que juzgamos importante. Así pues trabajaremos la axiología y la didáctica.

6.2. **Contexto**

- **Asignatura:** Didáctica de las Ciencias Sociales.

- **Titulación:** Grado de Maestro de Educación Infantil.
- **Curso:** 3°.
- **Competencia mínima para poder realizar la actividad:** B2 MCRE.

6.3. Objetivos

- **De contenido:**
 - Conocer los principales valores que se deben desarrollar en educación infantil.
 - Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.
 - Adquirir un sentido ético de la profesión.
- **Lingüísticos:**
 - Utilizar con fluidez expresiones propias de una exposición en lengua inglesa a la vez que expresiones útiles para el desarrollo de la actividad práctica docente.

6.4. Preparación de la presentación

En una sesión aparte se desarrollará la importancia de la educación en valores en Educación Infantil y cómo ésta debe ser llevada a cabo, no sólo a través de actividades concretas, sino sobre todo a través de la práctica habitual docente. Se hace hincapié en la importancia de la cartelería. La educación en valores no se juega en el terreno de las actividades sino sobre todo en el terreno del currículo oculto.

Se hará mucho hincapié en la importancia de leer cuentos y en la dramatización de los mismos a la vez que se desarrollan historias que puedan iluminar algún valor en concreto que hayamos decidido transmitir. Se debe hacer mucho hincapié en la importancia que tiene para el aprendizaje, que lo que se desarrolle en el aula tenga continuidad en el tiempo. Con este objetivo pueden servirnos dibujos que hagan los alumnos de la mascota protagonista, que junto a las letras del valor que hayamos querido resaltar a través del

cuento, harán posible que cada valor acompañe el proceso docente de un modo permanente.

Hacemos referencia a la siguiente bibliografía:

- Hastead M., Hull, J.M., Warnock M., Smyth J.C., Dunlop F., Best D. (1996). *Values in Education and Education in Values*.
- Leicester M. (2003). *Stories for Classroom and Assembly* (Active learning in values at Key Stages One and Two).
- Clutterbuck P. (2007). *Values: A Programme For Primary Schools*.

Así pues se propone a los alumnos la lectura de varios capítulos o artículos de la bibliografía anterior en los que se desarrolla la importancia de la educación en valores y de cómo hacerla más efectiva en Educación Infantil.

A continuación cada alumno deberá elegir un valor a desarrollar en el aula y para eso deberá preparar una sesión didáctica. Del mismo modo deben preparar cómo hacer efectivo la permanencia del contenido de ese valor en la retina del alumno a través de un póster o cartel, y como seguir trabajando ese valor en la vida diaria del colegio.

Al alumnado le daremos un listado de los principales valores y una pequeña definición para que los alumnos lo puedan aprender:

1. Confidence. Being sure of yourself.
2. Caring. Showing concern and thoughtfulness towards others.
3. Kindness. Being good-natured, sympathetic and kind-hearted.
4. Helpfulness. Being unselfish and always ready to assist and share with others.
5. Honesty. Being truthful and sincere at all times.
6. Courage. Meeting dangers and difficulties firmly and without fear.
7. Respect. Recognising the worth, quality and importance of others despite their differences.
8. Fairness. Being open-minded and completely free from bias or injustice.

9. Loyalty. Being faithful to your promises, responsibilities or undertakings.
10. Responsibility. Being able to account for all your deeds and actions.
11. Friendliness. Being kind and welcoming to all others.
12. Pride. Having a positive opinion of your own worth and being proud of your achievements.
13. Determination. Being resolute and possessing a firmness of purpose.
14. Purposefulness. Having the ability to achieve a desired result.
15. Trustworthiness. Being reliable and honest at all times.
16. Excellence. Having the ability to excel and be superior.
17. Doing your best. Always striving to do everything to the best of your ability.
18. Cooperation. Being able to work or act happily together with other people.
19. Humour. Having able to perceive and express what is amusing or comical.
20. Generosity. Unselfish and always ready to give and to share with others.
21. Creativity. The ability to think and create in an original way.
22. Assertiveness. Being prepared to take a stand on things you strongly believe in.
23. Patience. Being calm when waiting.
24. Tolerance. Being able to accept the differences and opinions of others without bigotry.
25. Forgiveness. Ceasing to have bad feelings against another for what they may have done to you.
26. Enthusiasm. Having a strong and eager interest in a particular area.
27. Independence. Having the ability to act and work alone without the need of help from others.

28. Flexibility. Having the ability to change or adapt to new things.
29. Thoughtfulness. Being at all times considerate and kind to others.
30. Perseverance. Having the ability to continue to maintain a purpose in spite of difficulties.
31. Thankfulness. Being able to express feelings or gratitude through words or actions.
32. Steadfastness. Being firm in purpose, faith and loyalty.
33. Truthfulness. Being genuine and honest in all the things you say.
34. Compassion. Feeling sorrow or pity for others in difficulties.
35. Integrity. Being honest and following your principles.
36. Inclusion. Being included and being able to include others despite differences.
37. Freedom. Being free to make our own choices and able to accept responsibility for them.
38. Good sportsmanship. Doing all you can to win whilst showing a commitment to fair play, and concern and respect for opponents.

6.5. Desarrollo de la exposición

La exposición debe desarrollarse entre 7 y 10 minutos. Debe contener los siguientes apartados:

- Presentación y justificación del valor elegido.
- Explicación de la actividad a desarrollar.
- Exposición de cómo conseguir que ese valor no se olvide al acabar la actividad desarrollada.

6.6. Variantes y recomendaciones

- La presentación se puede hacer en grupo.

7. LITERATURE AND EDUCATION: *INTERTEXTUALIDAD* Y ESCRITURA CREATIVA COMO VEHÍCULO PARA EL ENTENDIMIENTO DE LOS GÉNEROS LITERARIOS

VÍCTOR HUERTAS MARTÍN

MÁSTER EN FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN LITERARIA Y TEATRAL
EN EL CONTEXTO EUROPEO. PROFESOR DEL ÁREA DEPARTAMENTAL DE DIDÁCTICA
DE LA LENGUA Y LA LITERATURA DEL CES DON BOSCO

7.1. Justificación

Según el Currículo Básico de Educación Primaria (2014), el área de Literatura establece que los alumnos deben entender textos de distintos niveles de complejidad con el objeto de desarrollar un «pensamiento crítico y creativo», de lo que deducimos que la competencia literaria no debe entenderse como mero proceso analítico sobre los textos. En este ejercicio, nuestro objetivo es ayudar al alumno a desarrollar la creatividad y a tomar parte activamente en el desarrollo de su propia competencia literaria en el aula bilingüe. Para ello, queremos crear la necesidad de usar el lenguaje en espera de que esto active el repertorio lingüístico que el estudiante pueda tener. Coincidimos con Wright (2008, p. 10) cuando recomienda al maestro que se sirva de cuentos en el aula que sea capaz de servirse de sus propias experiencias y repertorio vivencial para activar en el alumno el interés por el potencial juego lingüístico en la literatura. Pretendemos servirnos del término *immersion* (Reynolds, 2011, p. 71) para referirme a la capacidad del lector de encontrarse totalmente imbuido en la lectura de una determinada obra literaria y trataremos de buscar una suerte de materialización de este proceso de inmersión de forma que el alumno dé el paso para escribir. Apelaremos así, de cara a un trabajo directo sobre los géneros literarios, a los horizontes de expectativas del alumnado y a su familiarización con posibles convenciones literarias relacionadas con los susodichos géneros.

Nuestra actividad se orienta hacia el trabajo con los géneros y el aprovechamiento del armamento intertextual de los mismos. ¿Cuál es el atractivo de los géneros literarios para nuestro alumnado universitario? Los géneros literarios que con mayor frecuencia se dan en literatura infantil se orientan hacia temáticas relacionadas con la familia, cuentos de terror, los animales,

la escuela, el género de aventuras, etc.³. Desde el momento en que podemos dar por hecho que el alumno dispone de un bagaje más o menos adecuado en este sentido, podemos partir de sus lecturas previas para incitarles a la creación literaria. Un problema que nos encontraremos será la competencia lingüística en lengua inglesa del alumnado, que presenta diversos grados de competencia y será necesario realizar un seguimiento constante de su tarea. Ciertamente, esta actividad vinculada a géneros literarios no tiene elementos particulares de la lengua con los que trabajarse, exceptuando ciertas convenciones asociadas a la narrativa: sencillez y claridad en la expresión, empleo de pasado simple y pasado continuo, relatar los hechos de la forma más eficaz y fácil de leer, etc. Sin embargo, en este ejercicio predominará el énfasis en la función estética del lenguaje y los objetivos lingüísticos serán abiertos en principio.

7.2 Realización del taller de escritura creativa

Esta actividad se ha llevado a cabo con el grupo de 4º de Primaria (Modalidad Bilingüe) dentro del programa de la asignatura *Literatura y Educación*. Una vez los estudiantes habían recibido la información necesaria acerca de los distintos tipos de géneros literarios que podrían darse en la literatura infantil, y haber debatido brevemente acerca de nuestras experiencias lectoras, nos dispusimos a llevar a cabo una de las prácticas recogidas dentro de la programación. Esta práctica se ha vinculado a la creación de un cuento que tiene como norma establecida el empleo de los géneros literarios. Una premisa fundamental de este trabajo es que servirse del género literario y sus distintas características sin que esto derive en un constreñimiento para el alumno sino más bien como una herramienta útil que utilizar como apoyo al trabajo. Asimismo, las convenciones literarias asociadas a los géneros deberán conocerse, practicarse y, posteriormente, modificarse, variarse e incluso parodiarse.

³ En el *capítulo 4*, Reynolds desarrolla en profundidad las características principales de los géneros literarios, así como éstos se ven sometidos a constante revisión y reescritura a medida que las tendencias se ven modificadas.

7.2.2. Primera sesión: Stream of Consciousness

Los alumnos trabajarán individualmente durante un periodo de tiempo extendido. La técnica literaria denominada *stream of consciousness* o *fast-writing*, consistente en la escritura automática de lo que aparentemente se trata de una miríada de pensamientos, evocaciones, emociones, frases parasitarias, etc. en lo que aparenta ser un desorden estructural patente.

En primer lugar, el docente asigna a los estudiantes un número del 1 al 6. De este modo, cada alumno tendrá su número asignado de manera completamente aleatoria. Una vez asignado éste, el docente procede a presentar una serie de oraciones (asociadas a un número) en la pizarra: 1) «I am a dog, and proud of it!», 2) «Little vampire», 3) «Susie is such a silly girl», 4) «A dinosaur in my school-bag», 5) «The Island of the Munching-Moongaloonerians», 6) «She is going to be your Mum». Estas oraciones presentan distintos niveles de intertextualidad e incluso de absurdez. Nuestro objetivo no es que los alumnos encuentren una lectura correcta y canónica de los mismos, sino que automáticamente generen lenguaje y se adquieran cierta fluidez en la escritura. Todo tipo de inconsistencias, frases en castellano, frases inconexas irán surgiendo como consecuencia de este trabajo. Sin embargo, con cierta frecuencia, el alumno puede iniciar un discurso con visos de monólogo, que apunta hacia el esbozo de un personaje.

Aquellos alumnos que lo deseen podrán leer sus textos. No es recomendable forzarles que lean algo que es evidentemente personal y que todavía no se ha construido en relato, pero seguramente haya quienes que no tengan ningún inconveniente en leer en voz alta aquellas cosas que hayan escrito. He aquí un ejemplo de esta fase del ejercicio:

Lara, that silly girl! I do not understand what everybody sees in her. She is just a pretty face, pretentious, she is like nothing matters. There's an entire world outside herself, I do not mind if she has the longest and the most beautiful hair I've ever seen, I do not mind if her green eyes are the most precious ones of all the school, I do not mind about her smile...

En este párrafo nos encontramos con lo que puede ser el comienzo de un relato en el que un pre-adolescente está claramente tratando de auto-conversarse de lo contrario de lo que siente. La situación es cómica y ha surgido de la simple espontaneidad de un ejercicio de *fastwriting*. Asimismo,

podemos apreciar elementos que nos resultan familiares relacionados con la literatura adolescente y *high school movies* donde se dan situaciones de este tipo. En resumen, hemos logrado que el alumno genere un texto a partir de las convenciones y los personajes que nos resultan familiares: al chico inseguro le gusta la chica más popular del colegio. Es fácil predecir que de algún modo los destinos de estos dos personajes se tendrán que cruzar u otra persona aparecerá en el camino. El tono cómico no impide que reconozcamos intertextos de *Romeo y Julieta*, *The Fault in Our Stars*, así como otros textos que podamos asociar al sentimentalismo adolescente. Los alumnos se han sentido motivados ante ésta y otras lecturas, especialmente aquellas con tono jocoso pero también por algunas que tocan temas mucho más oscuros. Se pide a los alumnos que corrijan, amplíen y enriquezcan este primer texto escrito en clase y que me entreguen una copia editada antes de la sesión segunda.

7.2.2. Segunda sesión: ¿Qué hace alguien como tú en un sitio como éste?

Antes de comenzar, entrego a los estudiantes sus textos con las correcciones y recomendaciones necesarias. No solamente les entrego por escrito las correcciones gramaticales que puedan ser convenientes sino que también les hago sugerencias en cuanto al estilo, la claridad de las frases, etc. El objetivo de la siguiente sesión consiste en romper las preconcepciones del alumno-escritor en potencia.

Los alumnos tendrán sus escritos de la sesión anterior. Se les coloca en parejas procurando evitar que dos alumnos con el mismo número formen pareja. Se asignará a cada pareja un escenario distinto. El docente recorre los pupitres colocando en cada mesa una pequeña papeleta. En esta papeleta cada pareja de alumnos encontrará un espacio indicado. Por ejemplo: «the Magical Island», «a football field», «Buckingham Palace», «the river», «Sillyland», «the Sargasso Sea», «the jungle of the crazy apes», «a castle in the mountain», «a School for Vampires», etc. La tarea que se propondrá a los alumnos consistirá en hacer que los personajes que hayan podido surgir en su anterior escrito se encuentren en el escenario que se les asigna, tenga este que ver o no con lo que hayan podido escribir en la primera fase. Su objetivo será integrar este espacio, así como la interacción de ambos personajes, en el mismo.

Los alumnos dispondrán de un tiempo para debatir acerca de qué cosas podrían sucederles a estos personajes en las circunstancias dadas, qué tipo de conflictos pueden darse entre ellos, qué tareas pueden asumir, etc. El docente propone a los alumnos que comiencen a escribir estas experiencias que se suceden entre los dos personajes. Cada uno de dos alumnos deberán fotocopiar o escanearse –simple y llanamente, fotografiar con el teléfono móvil– la hoja que haya resultado del esfuerzo combinado, para que todos la tengan. Este ejercicio puede repetirse haciendo que las parejas cambien. Sin embargo, es importante realmente darles un tiempo lo suficientemente extenso para que puedan llevar a cabo el trabajo.

En este ejercicio, dos alumnas sitúan a Spark y Little Vampire, dos personajes que habían monologado en el ejercicio anterior en «the Magic Island». Spark es un personaje aventurero que busca nuevas hazañas que realizar y el Pequeño Vampiro huye de los humanos ya que, tras una tregua de paz, un ser humano muerto ha aparecido y eso hace que los humanos monten en cólera y organicen una expedición de castigo, ante la cual el Pequeño Vampiro debe huir. Los personajes se encuentran y una serie de peripecias se suceden, incluyendo el reencuentro con las madres. En esta narración vuelven a darse elementos de intertextualidad y temas frecuentes en la literatura infantil: el ansia de aventuras, la alteridad en algunos niños (e.g. el vampiro es un personaje extraño y que se siente perseguido), la separación de los hijos y las madres, etc.

Volvemos a leer algunos textos y esta vez pregunto a los alumnos qué dificultades se han encontrado a la hora de ajustarse a las pautas que se les ha exigido. Muchos de ellos afirman haberse sentido algo forzados y que les hubiera gustado seguir por otros derroteros (a los que recomiendo que no se deben privar a sí mismos del placer de seguir por su cuenta e incluso trabajar en casa su primera opción); otros lo han tomado como un juego de inteligencia y se han esforzado por encajar las fichas, dejándose sorprender por los textos que se puedan generar, etc.

7.2.3. Tercera sesión: En la jungla sensorial

Durante la sesión anterior, nos dedicamos a romper todo tipo de preconcepciones que, aunque hasta cierto punto sanas, pueden entorpecer el proceso creativo del alumno-escritor. La siguiente experiencia se desarrolla en un parque por tratarse éste de un escenario clave en la vida del niño. El parque

donde vamos a jugar no solamente es un espacio donde construimos una gran parte de la identidad sino donde además establecemos vínculos sociales de diversa índole con otros individuos. Se pedirá a los alumnos que lleven por fin a cabo el más personal de los ejercicios, vinculado a las percepciones sensoriales y a la experimentación con el medio físico, que servirá como motor de las acciones que vayan a surgir dentro de la historia creada por los estudiantes.

Iniciamos la actividad pidiendo a los alumnos que se distribuyan por el parque y escojan un rincón solitario, íntimo, tranquilo y cómodo para que puedan escribir. Tras unos 10-15 minutos, al alumno se le permite abrir los ojos y comenzar a escribir todo aquello que haya podido descubrir en su imaginario durante este tiempo de concentración y escucha. He aquí un texto escrito por una alumna en esta situación:

My brother was ready for the marry request to Elisabeth. They remained on the park bench where that winter night they met. She, as usual, was late while my brother was freezing cold. He busied himself with the dogs. He played with them and enraged them, when suddenly Elisabeth came, prettier than ever, and jumped into his arms as if she knew what he was going to propose. Elisabeth, an anti-dog person, began to panic jump at seeing three bulldogs barking at her and watching her with their glances.

Hemos esbozado un escenario, hemos descrito un espacio que de repente ha cobrado vida y donde suceden cosas. No solamente cobra el relato visos de romance sino que la imagen de los perros que miran amenazantes a Elisabeth parecen anticipar algún tipo de ominoso desenlace para este matrimonio que se va a realizar. Esta escena concreta pasará a convertirse en el relato de un preso que relata algunas vivencias de juventud, entre ellas el encuentro de su hermano con Elisabeth, a la que, por cierto, el preso también ama profundamente y en su relación con Elisabeth se encuentra el trágico incidente desencadenante que termina con él en prisión, donde se sume en sus recuerdos y en las narrativas de los mismos recuerdos.

Pasamos a introducir un elemento que desconcierta al alumno. Pedimos que piense en un animal que pueda aparece en un parque como éste en el que nos encontramos y comience a hablar. El alumno deberá registrar, punto por punto, la conversación imaginaria con el pájaro, gusano, ratón, etc. que

pueda cruzarse en su camino. Terminada esta fase, los alumnos son reunidos en el centro del parque. El docente les explica que se espera de ellos la entrega de un relato final que deberá combinar todos los elementos que hemos venido introduciendo a lo largo de las tres sesiones. Este trabajo será puesto en común y, en algunos casos, leído en clase por los propios alumnos que se presenten voluntarios.

7.3. Conclusiones

El ejercicio ha pretendido estimular la imaginación de los estudiantes y potenciar sus horizontes de expectativas en lo referente a los géneros literarios. Para la creación de un relato, muchos más instrumentos y pasos son necesarios (establecer personajes, atmósfera, tono, etc.). Sin embargo, al activar el conocimiento previo de los estudiantes, hemos logrado activar su repertorio de convenciones –incluso *clichés*–, de modo que los paradigmas y fenómenos culturales asociados a una serie de narrativas más o menos aceptadas por la comunidad lectora en que nos situamos, activan de forma dinámica los resortes imaginativos del estudiante y, de este modo, logramos que con relativa facilidad el relato se construya. Somos conscientes de que el trabajo está en proceso ya que quedarán por resolver elementos como la corrección, elección de palabras adecuadas para transmitir una serie de ideas, emociones, etc. pero hemos realizado nuestro objetivo, que es mostrar los géneros literarios tratando de trascender lo puramente taxonómico y demostrar a los estudiantes, como muy inteligentemente hizo la serie cinematográfica *Shrek*, ni los personajes ni las historias son fijas ni inmutables, aunque tenemos percepción de que hay una tradición acerca de los mismos y la creación literaria en gran parte consiste en un diálogo, una tensión y, en ocasiones, una ruptura con estos paradigmas aceptados. De hecho, que se intenten romper implica que se conocen y se aceptan como existentes, lo cual nos lleva a su reformulación, reinterpretación y, por consiguiente, logramos que los estudiantes de literatura pasen de ser meros receptores a ser genuinamente agentes activos y creativos en la lengua inglesa. Hemos comprobado también que, ante el estímulo creativo, los alumnos saben emplear la lengua inglesa mejor de lo que parece, ya que un factor motivacional y creativo les ha impulsado a la expresión y *han necesitado* las palabras para expresarse.

8. EL TRABAJO DE FIN DE GRADO BILINGÜE: ORGANIZACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN

SANTIAGO BAUTISTA MARTÍN

LICENCIADO EN FILOLOGÍA INGLESA. PROFESOR DEL ÁREA DEPARTAMENTAL DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA DEL CES DON BOSCO

8.1. Justificación

Actualmente las enseñanzas universitarias oficiales de Grado concluyen con la elaboración y defensa de un Trabajo de Fin de Grado que tiene carácter obligatorio y ha de constar de 6 ECTS⁴, una realidad que culminó por vez primera en el CES Don Bosco durante el curso académico 2013-2014. Ha de realizarse en la fase final del plan de estudios y está orientado a la evaluación de competencias generales, transversales y específicas asociadas al título. En este sentido, los alumnos que cursan la modalidad bilingüe del Grado de Maestro en Educación Infantil y/o Primaria en el CES Don Bosco, tras haber cursado más del 50% de los créditos en inglés, deben demostrar también su competencia lingüística en dicho idioma (nivel C1 según el MCER) –tanto en el plano escrito como en el oral– además de su dominio de dos géneros académicos como son el ensayo, por un lado, y la exposición de un trabajo, por otro.

8.2. Contexto

- **Asignatura:** Trabajo de Fin de Grado (TFG).
- **Titulación:** Grado de Maestro de Educación Infantil / Grado de Maestro de Educación Primaria (Modalidad bilingüe).
- **Competencia mínima para poder realizar la actividad:** B2+ MCER.

8.3. Objetivos

- **De contenido:**

⁴ De acuerdo con el R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, modificado por el RD 861/2010, de 2 de julio.

- Demostrar el estudio, aprendizaje y asimilación de las competencias generales, transversales y específicas⁵ del Grado de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria.
- **Lingüísticos:**
 - Demostrar un nivel de inglés C1 según el MCER⁶, mediante el desarrollo las destrezas escritas en la redacción del TFG y las destrezas orales en la defensa del mismo.
 - Mejorar la competencia del alumno en escritura académica en lengua inglesa, a través de la redacción en dicha lengua de un trabajo que supera en extensión y complejidad a cualquier otro realizado en las asignaturas bilingües cursadas con anterioridad.

8.4. Actividades

8.4.1. Seminarios y Tutorías

A fin de facilitar a los alumnos la reflexión, búsqueda, diseño, redacción y exposición del TFG se llevan a cabo una serie de seminarios generales y específicos, así como una serie de tutorías que abarcan la práctica totalidad el curso académico⁷.

8.4.1.1. Seminarios

Se realizan un total de cinco seminarios que pretenden cubrir las necesidades de los alumnos tanto en lo que se refiere a la redacción como a la defensa oral del TFG:

- **Trabajo escrito** (durante los tres primeros meses):
 - De carácter general, para todos los alumnos. Se realizan tres seminarios:

⁵ Consultar las competencias de ambos grados aquí:
http://www.cesdonbosco.com/documentos/Competencias_INF.pdf
http://www.cesdonbosco.com/documentos/Competencias_PRI.pdf

⁶ Aquí puede descargarse el documento original del MCER completo editado en español por Instituto Cervantes en el cual se especifican las competencias que certifican el nivel C1:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

⁷ Consultar cronograma del TFG al final del documento, incluye las fechas de realización de los seminarios generales, de entrega de las distintas partes, así como las de corte administrativo:
http://www.cesdonbosco.com/documentos/Calendario_Estudiantes_14_15.pdf

- *Normativa + Guía de TFG.*
- *Trabajo académico.*
- *Técnicas de expresión escrita, fuentes documentales y APA.*
- De carácter específico, para aquellos alumnos que cursan la modalidad bilingüe. Se realiza un seminario:
 - *Escritura académica en lengua inglesa / Academic Writing in English.*

En dicho seminario se abordan distintas técnicas para la redacción empleando un lenguaje que sea no sólo correcto desde un punto de vista gramatical sino también adecuado desde una perspectiva académica.

- **Defensa oral** (A final de curso, antes de que los alumnos tengan que enfrentarse a la defensa):
 - *Técnicas de expresión oral.*

8.4.1.2. Tutorías

Aunque el TFG está concebido como un trabajo autónomo, se realizan también una serie de tutorías en pequeños grupos o personalizadas a través de las cuales se pretende hacer un seguimiento del proceso por parte del profesor-tutor y facilitar la coordinación con los alumnos tutorizados. Según el punto 5.4 de la Normativa de Fin de Grado⁸ del CES Don Bosco las funciones del tutor de TFG son las siguientes:

- Orientar y supervisar a los estudiantes de su grupo en la realización del TFG.
- Convocar al estudiante a las sesiones de seminario y tutorías personalizadas.
- Validar el TFG en los plazos establecidos cuando se cumplan los requisitos propuestos.

⁸ Aquí puede consultarse la Normativa completa por la que se regula todo lo concerniente al TFG en el CES Don Bosco: http://www.cesdonbosco.com/documentos/Normativa_TFG.pdf

- Remitir el Registro de Evaluación (*Anexos 5 y 6*)⁹ una vez cumplimentado al presidente de la Comisión de TFG correspondiente.

El desempeño de esta tarea incluye la supervisión y corrección de las distintas partes que conforman el TFG de manera escalonada a través del campus virtual dentro de unas fechas límite consensuadas antes del comienzo del curso académico. De este modo los profesores-tutores puedan realizar las sugerencias de corrección a cada una de las entregas al menos en dos ocasiones teniendo en cuenta los aspectos a evaluar en el trabajo final, cuyos criterios se explican en el siguiente apartado.

En el caso del TFG bilingüe, las tutorías sirven, además, para que el profesor de TFG –siempre un profesor del equipo de Bilingüismo– pueda orientar al alumno sobre cuestiones de escritura académica y corrección en lengua inglesa, en caso de que haya errores importantes que deban ser subsanados.

8.4.2. Evaluación y scaffolding

8.4.2.1 Criterios generales de evaluación

El proceso de evaluación del TFG se apoya en dos pilares fundamentales que pretenden reflejar al trabajo final realizado por el alumno a través de dos rúbricas que han tratado de combinar una perspectiva holística y analítica:

- Trabajo escrito (75%). El trabajo escrito supone el mayor porcentaje de la calificación final, hasta unas tres cuartas partes del mismo, ya que en el mismo se ha vertido el mayor número de horas de trabajo y esfuerzo por parte del alumno. Asimismo es el tutor quien evalúa dicho trabajo combinando tanto la evaluación formativa como la sumativa, puesto que ha sido él quien ha seguido todo el proceso desde el principio y tiene un mayor conocimiento de la trayectoria del alumno. Dicho apartado se evalúa siguiendo la rúbrica mostrada en el *Anexo 5* (ver *apartado 7.4.3.1.*) del siguiente apartado, cuyos parámetros deberán ser superados satisfactoriamente por el alumno, ya que es condición *sine qua non* para poder optar a la defensa oral del TFG.
- Defensa oral (25%). Una vez superada la evaluación del profesor-tutor el alumno deberá hacer una defensa del trabajo realizado durante

⁹ Ver apartados 7.4.3.1. y 7.4.3.2. respectivamente.

10-15 min ante un tribunal formado por tres miembros, siguiendo los criterios señalados más adelante en el *Anexo 6* (ver apartado 7.4.3.2.).

8.4.2.2. Adaptación de la evaluación al TFG bilingüe

Como en otras asignaturas, uno de los grandes retos del TFG en modalidad bilingüe es el de diseñar un proceso de evaluación de los objetivos lingüísticos que sea realista, y que a la vez respete los objetivos propios del TFG. Para facilitar esta tarea, el equipo de profesores de bilingüismo de nuestro centro ha desarrollado una adaptación de la propuesta de rúbricas diseñada por la Jefatura de Estudios, y que queda reflejada en el siguiente epígrafe.

Como se puede comprobar a continuación, si bien en el caso de la defensa oral la adaptación consistió en una mayor concreción de alguno de los ítems válidos para todos los alumnos –bilingües o no– en el caso de la evaluación del trabajo escrito los ítems se redactaron de nuevo, en lengua inglesa, de forma que quedaran integrados los principales objetivos de la asignatura y lingüísticos.

Los ítems de evaluación reflejados en dichos documentos no solo facilitan enormemente la objetividad del proceso evaluador, sino que, además, funcionan como *scaffolds* de producción, al guiar al alumno que prepara el trabajo o su defensa sobre qué criterios específicos serán tenidos en cuenta durante el proceso de evaluación.

En definitiva, y a modo de resumen, el proceso de *scaffolding* lingüístico del TFG en modalidad bilingüe se sustenta en tres pilares básicos:

- Un seminario específico sobre escritura académica en lengua inglesa, que parte de los conocimientos y habilidades desarrolladas en asignaturas cursadas en lengua inglesa con anterioridad.
- El trabajo del profesor de TFG, que orienta al alumno tanto en relación al contenido del trabajo, como a su forma lingüística y académica.
- Unas sistema de evaluación que tiene en cuenta la especificidad del TFG bilingüe, y cuyos criterios el alumnos conoce en la fase de diseño y redacción del texto, por un lado, y de preparación de la defensa oral, por otro.

8.4.3. Rúbricas de evaluación

8.4.3.1. Rúbrica trabajo escrito

ANEXO 5. INFORME-REGISTRO DE CALIFICACIÓN DEL TFG DEL TUTOR	
Estudiante:	
Grado de:	
Título del TFG:	
Profesor tutor:	
CALIFICACIONES Y CRITERIOS	
<p>• Asistencia y participación en el seminario. En esta actividad formativa, de carácter general, se presentará a los estudiantes el sentido, características y estructura del Trabajo de Fin de Grado. También se presentarán las posibles áreas temáticas a seleccionar por el estudiante, de acuerdo a sus intereses y se solicitará un cronograma de tareas para la realización y seguimiento del trabajo por parte del tutor (0,5 ECTS, el 8,33%).</p> <p>Criterios/observaciones del tutor: (POR EJEMPLO, porcentaje de asistencia a sesiones prácticas, aprovechamiento del seminario).</p>	(1 pto. máximo)
<p>• Tutorías personalizadas en las que el estudiante se reunirá con su tutor para la consulta, asesoramiento y seguimiento del trabajo. En ellas se podrá intercambiar la información pertinente para un correcto desarrollo del TFG (0,75 ECTS, el 12,5%).</p> <p>Criterios/observaciones del tutor: (POR EJEMPLO, cumplimiento con la comunicación on-line y presencial y la presentación de tareas acordadas, aprovechamiento de las tutorías llevando las entrevistas preparadas, buscando la ayuda necesaria pero con responsabilidad personal, siguiendo las indicaciones...)</p>	(1 pto. máximo)
ITEMS:	0
<p>1. PRESENTATION (1 point) Adequate layout and presentation (clear, tidy, legible), according to CES Don Bosco's TFG regulations. Appropriate uses of appendices, if applicable.</p>	1 pto. máx
<p>2. LINGUISTIC CONTROL, RANGE AND APPROPRIATENESS (1 point) No significant errors of spelling, punctuation or grammar. No apparent limitations in the range of language available. Stylistically appropriate language choices throughout.</p>	1 pto. máx
<p>3. TASK ACHIEVEMENT (1 point) The aims of the paper have been fully achieved. Conclusions are clearly derived from the arguments and research findings.</p>	1 pto. máx
<p>4. CONTENT AND RELEVANCE (1 point) Clearly identified critical issues adequately supported throughout. Clear theoretical framework. All aspects discussed are relevant.</p>	1 pto. máx
<p>5. VOICE AND USE OF CRITICAL TERMS AND CONCEPTS (1 point) The writer's personal standpoint can be clearly distinguished. Reference to other critical perspectives is made at appropriate points. The text does not simply reproduce the critical material but engages and debates with it. Relevant critical terms and concepts are used accurately and productively to express ideas and support arguments. Sources are properly acknowledged.</p>	1 pto. máx
<p>6. CITATION (0,5 point) APA style for referencing is used appropriately and consistently in in-text citations and reference list.</p>	0.5 pto. máx
CALIFICACIÓN TOTAL (máximo 7,5 ptos.)	
ASPECTOS DESTACABLES (puntos fuertes):	
POSIBILIDADES DE MEJORA (puntos débiles):	

8.4.3.2 Rúbrica defensa oral

ANEXO 6. REGISTRO DE CALIFICACIONES DEL TFG PARA EL TRIBUNAL DE DEFENSA	
Estudiante:	
Grado de:	
Título del TFG:	
Miembros del Tribunal:	
Fecha de la defensa:	
CRITERIOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Expresión adecuada (oral: ritmo, entonación, velocidad, volumen...; corporal: actitud postural y movimientos mostrando empatía con la audiencia, mirando y dirigiéndose al tribunal con educación, utilizando el tono de voz y volumen correctos. Criterio: Overas fluente, interliguéis pronunciaros. 	5 ptos. máx.
<ul style="list-style-type: none"> • Expresión precisa utilizando vocabulario adecuado en cada circunstancia y haciendo uso adecuado del léxico técnico cuando era necesario. Criterion: fluent and accurate use of subject-specific lexis and academic language. 	5 ptos. máx.
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de medios auxiliares de exposición que han facilitado, complementado y apoyado el discurso-defensa (no sustituyendo el discurso y/o acaparando la atención del estudiante y del tribunal). 	5 ptos. máx.
<ul style="list-style-type: none"> • Ajuste al tiempo previsto con distribución racional para los apartados introducidos. Candidates should speak 15 min maximum and 10 minutes minimum. Presentations outside these limits will receive a 0 mark in this component. 	5 ptos. máx.
<ul style="list-style-type: none"> • Estructuración del discurso y exposición de cada apartado presentando el trabajo, sus ideas centrales, fases y conceptos de forma comprensible; fundamentando su relevancia con coherencia y defendiendo adecuadamente los resultado más significativos y las conclusiones. Criteria: proper use of connecting words and other discourse markers; statements of purpose to introduce the presentation and the different sections, as appropriate. 	5 ptos. máx.
<ul style="list-style-type: none"> • Respuesta a las preguntas del tribunal apoyada con argumentos sólidos vinculados a la literatura relacionada. 	5 ptos. máx.
CALIFICACIÓN TOTAL (máximo 2,5 ptos.)	
ASPECTOS DESTACABLES (puntos fuertes):	
POSIBILIDADES DE MEJORA (puntos débiles):	

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychological Association. (2009). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, D.C.
- Bentham, S. (2005). *Psychology and Education*. New York: Routledge Modular Psychology Series.
- Castejón, J.L., González Gómez, M.C., Gilar, R., y Miñano Pérez, P. (2010). *Psicología de la Educación*. Alicante: ECU.
- Clutterbuck P. (2007). *Values: A programme for primary schools*. Reino Unido: Crown House Publishing.
- Dale, L., y Tanner, R. (2012). *CLIL activities: A resource for subject and language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eurydice. (2015). *Compulsory education in Europe: 2014/15*. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_EN.pdf [Consulta: 02/02/2015].
- Eurydice. (2015). *The structure of the european education systems 2014/15: Schematic diagrams*. Recuperado de <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/47/45> [Consulta: 02/02/2015].
- Fernández Enguita, M. (2008). Escuela pública y privada en España: La segregación rampante. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(2). Recuperado de <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/47/45> [Consulta: 02/02/2015].
- Gardner, H. (1984). Heteroglossia: A global perspective. *Interdisciplinary Journal of Theory of Postpedagogical Studies*.
- Gardner, H., y Hatch, T. (1989). *Educational Researcher*, 18(8), 4-10.
- Green, A., Leney, T., y Wolf, A. (1999). *Convergences and divergences in European education and training systems: a research project commissioned by the European Commission Directorate-General XXII*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- Hastead M., Hull, J.M., Warnock M. (Eds.). (1996). *Values in Education and Education in Values*. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED393218> [Consulta: 23/02/2015].
- Leicester M. (2003). *Stories for Classroom and Assembly (Active learning in values at Key Stages One and Two)*. Reino Unido: Routledge.
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25). Recuperado de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25> [Consulta: 02/02/2015].
- Miras, F., Salvador, M., y Álvarez, J. (2001). *Psicología de la Educación y el desarrollo en la edad escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Moral Moreno, L., y Fuentesal García, J. (2014). La inteligencia corporal-kinestésica. *Educación y Futuro*, 31, 105-135.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when and how? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3). Recuperado de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=3> [Consulta: 10/02/2015].
- Navarro, V. (13 de Agosto de 2009). La polarización social de la educación. *Diario Público*. Recuperado de <http://blogs.publico.es/dominiopublico/1476/la-polarizacion-social-de-la-educacion/>[Consulta: 10/02/2015].
- Oshima, A., y Hogue, A. (2006). *Writing Academic English* (4ª ed.). Londres: Pearson Longman.
- Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero. (1 de marzo de 2014). Real Decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 19349-19420. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf> [Consulta: 02/03/2015].
- Reynolds, K. (2011). *Children's Literature (A Very Short Introduction)*. Nueva York: Oxford University Press.
- Wade, C., y Tabriz, C. (2003). *Psicología*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational Psychology* (8ª ed.). EE.UU: Pearson Education Company.
- Wright, A. (2008). *Storytelling with Children*. Oxford University Press.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

López Hernández, A. (Coord.). (2015). Propuestas de Scaffolding en enseñanza universitaria bilingüe. *Educación y Futuro*, 32, 117-165.