



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

RECURSOS PARA LA AUTO-EVALUACIÓN EN EDADES TEMPRANAS EN UN CONTEXTO BILINGÜE

TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN INFANTIL

AUTORA: Mónica Amor Pesquera

TUTORA: Ilda Laorga Sánchez

Palencia, Junio 2016

RESUMEN: Este Trabajo de Fin de Grado se ha centrado en la introducción de tres recursos diferentes en un aula de Educación Infantil para trabajar a través de los mismos la técnica de la auto-evaluación. Dada la relación directa del TFG con la lengua extranjera “Inglés”, se han evaluado distintos conceptos y rutinas en dicha lengua. En concreto se ha desarrollado con niños de tres años, adaptando los recursos a la edad. El objetivo principal y directamente relacionado con esta técnica, es el de fomentar la autonomía y responsabilidad de los alumnos con respecto a sus propios aprendizajes. Todo ello se ha llevado a cabo en un contexto de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).

ABSTRACT: This Final Degree Project has focused on the introduction of three different resources in a preschool classroom to work through them the technique of self-assessment. Given the direct relationship of the TFG with the foreign language "English", different concepts and routines have been evaluated in that language. Specifically it has been developed with three year olds children, adjusting the resources to the age. The main objective and directly related to this technique is to encourage autonomy and responsibility of students in relation to their own learnings. All this has carried out in a context of Content and Language Integrated Learning (CLIL).

PALABRAS CLAVE: Auto-evaluación, evaluación, autonomía, responsabilidad, aprender a aprender, AICLE, segunda lengua.

KEYWORDS: Self-assessment, assessment, autonomy, responsibility, learning to learn, CLIL, second language.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. OBJETIVOS.....	5
3. JUSTIFICACIÓN.....	6
3.1 CONTEXTO.....	9
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	11
4.1 TEORÍAS SOBRE ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.....	11
4.1.1 Vygotski.....	11
4.1.2 Chomsky.....	12
4.1.3 Bruner.....	13
4.2 IMPORTANCIA DE LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA EN EDADES TEMPRANAS.....	13
4.3 LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.....	14
4.3.1 La competencia “Aprender a aprender”.....	14
4.4 EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN.....	16
4.4.1 Definición de evaluación.....	16
4.4.2 Tipos de evaluación.....	17
4.4.3 Definición de auto-evaluación.....	19
4.4.4 Importancia de la auto-evaluación en el aula.....	19
4.4.5 Cómo implementar la auto-evaluación.....	20
5. METODOLOGÍA Y DISEÑO.....	22
5.1 METODOLOGÍA.....	22
5.1.1 Feedback.....	22
5.1.2 Refuerzo positivo.....	23
5.1.3 AICLE.....	24
5.2 DISEÑO.....	25
6. RESULTADOS.....	37
7. CONCLUSIONES.....	42
8. REFERENCIAS.....	43
9. APÉNDICES.....	46

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado se ha enfocado en trabajar la técnica de la autoevaluación con niños¹ de Educación Infantil, en concreto con niños de tres años. Para ello se han implementado tres recursos diferentes en el aula. Mediante estos recursos se busca que los niños auto-evalúen su adquisición de diversos conceptos, fomentar su autonomía y responsabilidad, y su pensamiento crítico.

Este trabajo está estrechamente conectado con la lengua extranjera “Inglés”. Hoy en día, se considera esta lengua una de las más importantes a nivel mundial, ya que desde finales del siglo XIX y a lo largo del siglo XX, se ha ido convirtiendo en uno de los idiomas más difundidos y principales para la comunicación en el mundo globalizado actual. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001), es clave a la hora de servir como referencia a los docentes para saber lo que los alumnos tienen que aprender a hacer, y qué conocimientos y destrezas tienen que desarrollar para utilizar la lengua eficazmente. De esta forma, al ofrecer una base común, se fomenta la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas.

Debido por lo tanto a la conexión del TFG con esta segunda lengua, se ha usado la autoevaluación para tomar consciencia de la adquisición de ciertos conceptos y rutinas en inglés.

Escuchando sólo el término auto-evaluación, podemos pensar que se trata de un tema algo complejo para niños que se encuentran en su primer año de escolarización; sin embargo, es tarea de la maestra adaptar los recursos a la edad de los alumnos, para que sean capaces de auto-evaluarse ellos mismos.

Cómo estamos refiriéndonos a niños de tres años, a la hora de introducir esta forma de trabajar en el aula debemos tener en cuenta que todavía no saben leer ni escribir. Por ello la forma más sencilla de conseguir que se autoevalúen en estas edades, es mediante el uso de pegatinas, sellos, premios u otros recursos similares.

En el primero de los recursos que se van a presentar, han sido los propios niños quienes han evaluado el correcto uso de ciertas expresiones.

¹ A lo largo de este TFG se utilizará siempre el masculino para englobar a ambos géneros.

En el segundo recurso, se ha utilizado la auto-evaluación para hacer a los niños conscientes de sus aprendizajes y de lo que todavía les queda por aprender.

Por último, en el tercer recurso utilizado en el aula, se ha incluido la auto-evaluación para evaluar la adquisición de ciertos conceptos.

La auto-evaluación aparece como propuesta innovadora (principios del siglo XX) relacionada con valores democráticos y donde la tarea principal del maestro es dotar de confianza al alumno. En este proceso, el alumno debe aprender a ser autónomo, tomando el profesor el papel de guía y facilitador en ese proceso.

Para evitar que la autoevaluación cree en los niños desconfianza e inseguridad, hay que servirles de ayuda y darles la confianza suficiente para potenciar sus capacidades intrapersonales (autoestima, autocontrol, conocimiento de sus capacidades y potencialidades, etc.). “La autoevaluación desarrolla la autonomía del aprendiz y le hace responsable de su propio aprendizaje, le hace consciente del valor de sus aportaciones al grupo”. (Ibarra y Rodríguez, 2007, p.6).

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden conseguir con este TFG, son los siguientes:

- Fomentar el uso de la auto-evaluación.
- Fomentar la autonomía y responsabilidad de los alumnos mediante el uso de la auto-evaluación.
- Utilizar un feedback positivo como forma de retroalimentación.
- Hacer uso del refuerzo positivo como método para motivar y recompensar a los niños.
- Aumentar el gusto e interés por una segunda lengua.
- Propiciar que los niños hagan uso de la lengua inglesa a través de su participación en las actividades de auto-evaluación.

3. JUSTIFICACIÓN

Hoy en día, el interés de la educación por la auto-evaluación viene impulsado en parte por el cambio de las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje. Respecto al marco legal, hay que tener en cuenta que desde 1970 las diferentes leyes educativas han propuesto y defendido el desarrollo y utilización de procesos de autoevaluación y coevaluación del alumnado.

Los enfoques contemporáneos hacen hincapié en la participación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje, en la responsabilidad del alumno, en habilidades metacognitivas, y en un modelo dialógico y colaborativo de enseñanza y aprendizaje.

Los procesos de evaluación en los que el maestro tiene todo el poder, limitan el potencial para el desarrollo del alumno en todos estos aspectos. Los maestros que ven el diálogo y la construcción del aprendizaje como una parte fundamental de sus concepciones de enseñanza, deben tener en cuenta la importancia de invitar a los alumnos a participar en los procesos de evaluación.

Hoy en día mientras que muchos maestros están tratando de diseñar oportunidades de aprendizaje en el aula que reflejen los principios del aprendizaje constructivista, este principio es frecuentemente ignorado en el diseño e implementación de las tareas de evaluación. Muchos maestros todavía tienden a retener toda la propiedad y el poder en el proceso de evaluación. Por lo tanto hay una necesidad de acercar el pensamiento sobre la evaluación a los ideales del aprendizaje constructivista, y para ello la auto-evaluación puede desempeñar un papel importante a este aspecto.

Tal y como apuntan López (1999) y Fraile (2003), con la auto-evaluación también se favorece el desarrollo de valores educativos como son: la autonomía de aprendizaje, la honradez, la dignidad, el análisis crítico y la formación de personas responsables.

Otro de los beneficios que se obtiene introduciendo la auto-evaluación en el aula, es la ayuda que proporciona al profesor a la hora de evaluar ciertos conceptos o conductas; ya que puede utilizar esta información junto con su observación, rúbricas u otros recursos para hacer una evaluación más precisa de cada alumno.

Haciendo referencia a la ley educativa actual, la ley orgánica para la mejora de la calidad educativa, LOMCE (2013), se dice que:

- El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas y con pensamiento propio.
- Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes. Es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio.
- Necesitamos propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje.

La auto-evaluación se relaciona con todos estos conceptos debido a que se encuentra dentro de una concepción democrática y formativa del proceso educativo donde todos los alumnos participan activamente. La auto-evaluación dota a los alumnos de estrategias de desarrollo personal y profesional que le serán de utilidad en un futuro; le permite desarrollar su capacidad crítica; y, favorece su autonomía, motivación y participación en el proceso educativo y de aprendizaje. Del mismo modo, aumenta la responsabilidad de los alumnos respecto a su propio aprendizaje y se vuelven más honestos al hablar sobre los resultados obtenidos.

El título de educación infantil incluye ciertas competencias que se espera los alumnos lleguen a adquirir durante sus estudios; competencias que aparecen organizadas según los módulos y materias que aparecen en la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Infantil. Estas competencias se dividen en generales y específicas y con la realización de este TFG se pretende alcanzar las siguientes:

Las competencias generales incluyen el conocimiento y comprensión para la aplicación práctica de aspectos principales de terminología educativa, en este caso, el término auto-evaluación y su importancia en el ámbito educativo; capacidad de reconocer, planificar y llevar a cabo buenas técnicas y prácticas de enseñanza-aprendizaje (auto-evaluación, refuerzo y feedback positivo...); capacidad de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos; capacidad de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos; capacidad de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información; desarrollo de habilidades

de comunicación oral y escrita en inglés según el nivel B1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; conocimiento, comprensión y dominio de metodologías y estrategias de auto-aprendizaje; y por último, fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.

Específicamente, se pretende demostrar el haber adquirido la capacidad para promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía y aceptación de normas; capacidad para ser flexible en el ejercicio de la función docente; capacidad para saber atender las necesidades del alumnado y saber transmitir seguridad, tranquilidad y afecto; capacidad para analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones; la capacidad para saber valorar la relación personal con cada alumno o alumna; capacidad para transmitir a los niños el aprendizaje funcional de una lengua extranjera; capacidad de afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües y multiculturales; conocer los fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y didácticos del aprendizaje de las lenguas y ser capaz de evaluar su desarrollo y competencia comunicativa; capacidad para expresarse adecuadamente en la comunicación oral y escrita, favoreciendo la interacción; y por último, capacidad para reconocer y valorar el uso adecuado de la lengua verbal y no verbal.

También debemos hacer referencia a aquellas competencias relacionadas directamente con el Practicum y el TFG. En este caso se incluye la capacidad para relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro; capacidad para participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con las perspectiva de innovar y mejorar; capacidad para adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado; y por último, capacidad de regular los procesos de interacción y comunicación para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.

Como hemos dicho, este TFG está vinculado a la lengua extranjera Inglés. Por ello, debemos a hacer referencia aquellas competencias reflejadas en el método de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE), para nombrar aquellas adquiridas mediante la realización del presente TFG. Estas son algunas de las competencias que se espera que un profesor desarrolle o adquiera mediante el uso de la metodología AICLE en el aula:

Capacidad para diseñar y aplicar medidas de evaluación; capacidad para interpretar los datos de las evaluaciones y tomar medias para la mejora del programa; capacidad para ajustar registros sociales y académicos de comunicación de acuerdo con las demandas de un contexto dado (“Toilet, please”, “Blow my nose, please” etc.); capacidad para utilizar la propia producción del lenguaje oral como instrumento para la enseñanza (registros del habla, cadencia, el tono y el volumen); capacidad de usar el idioma de destino para presentar información, dar instrucciones, verificar la información...; capacidad para integrar el lenguaje y el contenido de manera que el contenido apoye el aprendizaje del idioma y viceversa; capacidad para seleccionar los materiales de aprendizaje, adaptándolos según sea necesario; capacidad para diseñar herramientas de evaluación formativa y sumativa equilibradas, midiendo la captación tanto del lenguaje como del contenido; capacidad para planificar incorporando otras características AICLE como: fomentar la autonomía del alumnado, su pensamiento crítico o fomentar el uso del lenguaje social (Capacidad básica de comunicación interpersonal o BICS); capacidad para vincular los conocimientos previos y nuevos; capacidad para adaptar el contenido del curso al idioma; capacidad para apoyar a los estudiantes en el aprendizaje de nuevas palabras, términos, expresiones y estructuras del discurso; capacidad para utilizar una amplia gama de estrategias de corrección de lenguaje con la frecuencia adecuada (sin desmotivar a los alumnos); y por último, la capacidad para involucrar a los estudiantes en una cultura de la evaluación para el aprendizaje (haciendo conexiones entre los resultados previstos, las habilidades de aprendizaje y los procesos, los resultados reales, usando herramientas de auto-evaluación etc.).

3.1. CONTEXTO

Este trabajo se ha llevado a cabo en un colegio público de la Provincia de Palencia. El centro, acoge en el curso 2015-2016, a 440 alumnos/as y entre ellos se encuentran 45 niños/as con necesidad específica de apoyo educativo y cerca del 10% del alumnado proviene de minorías étnicas o inmigrantes.

En 1996, el centro comienza a desarrollar el currículo integrado español e inglés, conforme al convenio firmado por el Ministerio de Educación y el British Council, convenio renovado en 2013 con la participación de la Conserjería de Educación de la Junta de Castilla y León. En el curso 2015-2016 en E.I se imparten 5 sesiones

semanales en lengua inglesa en las aulas de 3 y 4 años y 6 sesiones en las de 5 años; además, la sesión de psicomotricidad es desarrollada en inglés.

Concretamente, este trabajo se ha desarrollado con uno de los grupos de Educación Infantil de tres años tanto en el aula habitual como en el aula de inglés. Se trata de un grupo de 25 alumnos, de los cuales 15 de ellos son niños y 10 son niñas.

En cuanto a los niños, hay que tener en cuenta que se encuentran en su primer año de escolarización, por lo que la mayoría de ellos están familiarizándose con una segunda lengua por primera vez. Esto hace necesaria una gran adaptación de los recursos para su comprensión, el apoyo del lenguaje con gran cantidad de gestos (lenguaje no verbal), el uso del volumen y la entonación (paralenguaje), el uso de imágenes para apoyar las palabras y el texto, o cualquier otro recurso que facilite la comprensión.

La introducción de uno de los recursos de auto-evaluación (las tablas de doble entrada), se ha llevado a cabo en el aula de inglés. Esto es debido a que se pretende evaluar la adquisición de rutinas en dicho idioma presentes en la programación, y a que esta aula cuenta con mayor espacio disponible en las paredes para la colocación del panel creado.

Para llevar a cabo los otros dos recursos, se han utilizado ambas aulas, aprovechando todo el tiempo cedido por ambas maestras del colegio (tutora y maestra de inglés). Esto es debido a que los materiales creados para llevarlos a cabo no requerían de un espacio permanente de localización, como sí lo necesitaba el primer recurso, ya que se han desarrollado en uno o dos días utilizando la pizarra y alguna mesa para su realización.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:

En primer lugar, vamos a hacer un pequeño recorrido por algunas de las teorías que han estudiado la relación entre los procesos de adquisición de la lengua materna y de una segunda lengua.

4.1. TEORÍAS SOBRE ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE:

4.1.1 Vygotski

– **Teoría socio-cultural:**

Según esta teoría, el aprendizaje se produce desde un primer momento gracias a la interacción social. Esto hace que el niño integre las formas sociales de comportamiento y pensamiento. El niño no aprende de manera aislada, sino que dispone de un código genético (código cerrado) que se desarrolla cuando interactúa con el medio ambiente.

De acuerdo con esta teoría, el lenguaje se da en primer lugar a nivel social, después es egocéntrico, y por último, interiorizado. Cuando el niño se inicia en la comunicación verbal, el lenguaje sigue a las acciones, es provocado y dominado por la actividad.

– **Zona de desarrollo próximo.**

Este autor habla de la zona de desarrollo próximo refiriéndose a la diferencia entre la capacidad del niño para resolver problemas por sí mismo, y su capacidad para resolverlos con ayuda. Es decir, todo aquello que el niño puede realizar por su cuenta, de forma independiente sin la ayuda de otra persona.

Vygotski (1978) sostiene lo siguiente:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 133-134)

La ZDP tiene muchas implicaciones en el ámbito educativo, ya que según Vygotski (1978), una característica esencial en el aprendizaje, es que despierta una variedad de procesos de desarrollo internos que son capaces de operar sólo cuando el niño está en la acción de interactuar con las personas de su entorno y en cooperación con sus pares.

Por lo tanto, cuando se trata del aprendizaje de idiomas, la autenticidad del medio ambiente y la afinidad entre sus participantes, son elementos esenciales para que el alumno se sienta parte de ese entorno.

La ayuda de un adulto no será eficaz si se sitúa en la zona de desarrollo real, es decir, donde el niño resuelve las tareas por sí sólo. Del mismo modo, sería erróneo situarnos fuera del alcance de la zona de desarrollo próximo, es decir, presentar a los niños tareas demasiado difíciles para su capacidad.

La zona de desarrollo próximo nos permitirá tanto explicar el presente del niño (una vez evaluado), cómo tener la mejor versión de su futuro.

Vygotski introduce el término de andamiaje para referirse a la ayuda externa que los adultos proporcionan a los niños durante un tiempo determinado, con el objetivo de que finalmente lleguen a conseguir realizar esa tarea por sí solos sin necesidad de ayuda.

En el caso del tema que estamos tratando en este trabajo (la auto-evaluación), se hace referencia a esta teoría cuando decimos que en el momento de introducir un recurso de auto-evaluación en el aula, es necesaria la intervención de la maestra varios días hasta que los niños lo convierten en una rutina y son capaces de llevarlo a cabo de manera autónoma.

4.1.2 Chomsky y su Mecanismo de adquisición del lenguaje (LAD).

Según este autor (1950), la adquisición del lenguaje se debe a la existencia de un mecanismo biológicamente determinado, el Mecanismo de Adquisición del Lenguaje cuyas siglas provienen del inglés “Language Acquisition Device” (LAD). Los niños nacen con un conocimiento innato de los principios gramaticales universales del lenguaje. Gracias a ello, el LAD es capaz de extraer las reglas gramaticales de cualquier lengua al exponerse a ella. Es decir, el aprendizaje de una lengua se da de manera inconsciente cuando los niños entran en contacto con el ambiente en el que se habla esa lengua, y se desarrolla gracias a la interacción social. Esta es la razón por la que los niños adquieren una lengua con tanta rapidez.

4.1.3. Bruner:

Tanto Bruner como Vygotski, hacen hincapié en el entorno del niño, en especial en el entorno social. Ambos coinciden en que los adultos deben desempeñar un papel activo en ayudar en el aprendizaje del niño.

Según este autor, el niño ya dispone de capacidades cognitivas antes de empezar a hablar. En el momento de pasar de una comunicación pre-lingüística, a una comunicación lingüística, se necesita un escenario rutinario y familiar para que el niño comprenda lo que está sucediendo. A esto Bruner lo llama Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje.

– Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (SAAL).

Este sistema asegura el paso de la comunicación pre-lingüística a la comunicación lingüística. Según este autor, se basa en la interacción de los adultos con los niños en contextos reconocibles y regulares en los que se usa el lenguaje. A estas situaciones las llamó formatos y ayudan al bebé a aprender los mecanismos que más adelante regularán la comunicación. Los formatos los define como pautas de interacción estandarizadas entre un adulto y un niño con roles definidos que acaban siendo reversibles.

Al igual que Vygotski, utiliza el término andamiaje para referirse al papel guía de los adultos en la adquisición del lenguaje. Es decir, el soporte que proporcionan los adultos y sobre el cual los niños construyen su sistema cognitivo.

4.2. IMPORTANCIA DE LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA EN EDADES TEMPRANAS.

Muchos investigadores han señalado la pubertad como el periodo crítico a partir del cual la adquisición de una segunda lengua (L2) resulta más difícil.

Lightbown y Spada (2006) sostienen lo siguiente:

Hay un momento en el desarrollo humano en el que cerebro está predispuesto para el éxito en el aprendizaje de idiomas. Los cambios de desarrollo en el cerebro, afectan a la naturaleza de la adquisición del lenguaje, y el aprendizaje de idiomas que se que se produzca posteriormente al final del periodo crítico, no tiene por qué estar basado en

las estructuras biológicas innatas que se cree que contribuyen a la adquisición del primer lenguaje. (p. 68).²

Esto quiere decir que son los niños desde su nacimiento los que se encuentran en el momento idóneo para aprender una segunda lengua. Lenneberg (1986) afirmó que la temprana edad de los alumnos beneficiaba enormemente el aprendizaje debido a la plasticidad del cerebro que, en esas circunstancias, asimila informaciones más complejas de forma casi inconsciente y sin esfuerzo.

La escuela, proporciona el contexto adecuado para facilitar en los niños el contacto con esta segunda lengua y su adquisición. Esto se debe a que utiliza enfoques comunicativos, involucra a los niños en actividades propias de la vida real, y presenta la segunda lengua de forma auténtica. Si hacemos referencia a los colegios bilingües vinculados al programa British Council, los niños tienen muchas más oportunidades de acceder a una segunda lengua desde el inicio de su educación; ya que los niños están expuestos a esa lengua extranjera (L2) bastantes más horas a la semana y sobre todo, a contextos lingüísticos donde la L2 es utilizada como canal de comunicación. En estas edades, la enseñanza de la L2 debe basarse en la interacción con el maestro y sus compañeros, desarrollando de esta manera las destrezas orales que son esenciales en dichos contextos educativos.

3.2. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.

3.2.2. La competencia “Aprender a aprender”

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MEC), a través de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa LOMCE (2013), define el término competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

² Traducido de: “There is a time in human development when the brain is predisposed for success in language learning. Developmental changes in the brain, affect the nature of language acquisition, and language learning that occurs after the end of the critical period may not be based on the innate biological structures believed to contribute to first language acquisition” (Lightbown and Spada, 2006: 68).

Por otra parte, el Marco de Referencia Europeo (2007) define las competencias como:

“Una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”. (p. 3).

Se trata de un conocimiento en la práctica, es decir, adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales (a través del currículo en el contexto educativo formal o en contextos no formales e informales).

Las competencias clave en el sistema educativo español son: Competencia en comunicación lingüística; Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; Competencia digital; Competencia para Aprender a Aprender; Competencia social y cívica; Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y; Conciencia y expresiones culturales.

En este caso vamos a centrarnos en la competencia “APRENDER A APRENDER”, debido a su relación con el tema principal de este trabajo: la auto-evaluación.

Según la LOMCE (2013) esta competencia requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos al tiempo y a las demandas de las tareas y actividades que conducen el aprendizaje. Gracias a ello, el aprendizaje se vuelve cada vez más eficaz y autónomo.

El Marco de Referencia Europeo (2007), cuando habla de esta competencia la define como:

La habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. (p. 8).

La autoevaluación, llevada a cabo por parte del alumno constituye una forma de evaluación auténtica, ya que como dice Fernández (2004) “Desarrolla la capacidad de

aprender a aprender, se centra en los procesos y crea y aumenta la capacidad del alumno para ser responsable de su propio aprendizaje” (p. 198-199)

Para llegar a conseguir todo esto, es muy importante la motivación y la confianza. Estas dos actitudes se consiguen a través de metas realistas a corto, medio y largo plazo. Cuando los niños consiguen alcanzar las metas que se persiguen, aumentan su confianza y percepción de auto-eficacia.

La competencia “Aprender a aprender” se desarrolla de la siguiente manera:

- SABER: Conocimiento sobre lo que uno sabe y desconoce; conocimiento de la disciplina y el contenido concreto de la tarea; conocimiento sobre distintas estrategias posibles para afrontar la tareas
- SABER HACER: Estrategias de planificación de resolución de una tarea; estrategias de supervisión de las acciones que el estudiante está desarrollando; estrategias de evaluación del resultado y del proceso que se ha llevado a cabo.
- SABER SER: Motivarse para aprender; Tener la necesidad y la curiosidad de aprender; Sentirse protagonista del proceso y del resultado de su aprendizaje; tener la percepción de auto-eficacia y confianza en sí mismo.

El presente TFG además de tener una relación directa con esta competencia, está vinculada también a otras dos. A la competencia lingüística por el uso de una segunda lengua; y a la competencia social y cívica por el aprendizaje de expresiones sociales.

3.3. EVALUACIÓN Y AUTO-EVALUACIÓN.

3.3.1 Definición de evaluación

Son muchas las definiciones disponibles acerca del término “Evaluación”. Algunos autores la definen como:

“La evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones” (García, 1989)

“La evaluación es la recopilación sistemática, revisión y uso de la información sobre los programas educativos realizados, con el objetivo de mejorar el aprendizaje y desarrollo del estudiante” (Palomba y Banta, 1999).

Escamilla y Llanos (1995), por su parte la definen como:

Proceso caracterizado por los principios de continuidad, sistematicidad, flexibilidad y participación de todos los sectores implicados en él. Se orienta a valorar la evolución de los procesos de desarrollo de los alumnos y a tomar, en consecuencia, las decisiones necesarias para perfeccionar el diseño y el desarrollo de la programación en su conjunto y también de sus unidades. El propósito que anima todo este quehacer es mejorar la calidad del servicio educativo que prestamos los profesores y nuestro propio desarrollo personal y profesional. (pp. 22-23)

Por lo tanto, los puntos comunes que obtenemos en estas definiciones sobre la evaluación son:

- La evaluación se centra en el aprendizaje, la enseñanza y los resultados.
- Proporciona información para mejorar el aprendizaje y la enseñanza.
- Analiza y describe los resultados de aprendizaje de los estudiantes o el logro de los objetivos.

3.3.2. Tipos de evaluación:

➤ **Según su finalidad y función.**

- Evaluación formativa: Este tipo de evaluación, suele identificarse con la evaluación continua. Proporciona una información constante que se usa para mejorar los procesos educativos y de esta manera conseguir los objetivos previstos.
- Evaluación sumativa: A diferencia que la anterior, se centra más en los productos terminados y no en el proceso. No busca mejorar sino simplemente valorar los resultados obtenidos.
- Evaluación diagnóstica: Su objetivo es conocer el punto desde el que se parte, para programar y realizar la intervención adecuada.

➤ **Según su extensión**

- Evaluación global: Se centra en abarcar todo el conjunto (proceso de enseñanza, etapa, curso, desarrollo del alumno, del centro educativo etc.). Es decir, que

cualquier modificación en uno de esos componentes, tiene repercusiones en las demás.

- Evaluación parcial: Se centra solamente en el estudio de determinados componentes o dimensiones del centro educativo.

➤ **Según los agentes evaluadores**

- Evaluación interna: Llevada a cabo por los participantes de un centro, programa educativo... Hay distintas formas de realizar una evaluación interna:

- Autoevaluación: El papel de evaluador y evaluado coincide en la misma persona.
- Heteroevaluación: Los evaluadores son distintos a las personas evaluadas (profesor a alumno, inspector de un centro, Consejo escolar...)
- Coevaluación: Varios sujetos o grupos se evalúan mutuamente. Evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente.

- Evaluación externa: Se da cuando agentes o programas que no pertenecen al centro escolar y no han participado en el proceso, evalúan su funcionamiento.

➤ **Según el momento de aplicación**

- Evaluación Inicial: Es la que se realiza al principio de un proceso. Se trata de recoger información sobre el punto de partida. Es imprescindible para decidir lo que queremos conseguir; y en consecuencia, valorar al final del proceso si los resultados han sido o no satisfactorios.

- Evaluación procesual: Consiste en la valoración mediante la recogida sistemática y continuada de información, funcionamiento de un centro, de los procesos de aprendizaje etc. Su importancia reside en la posibilidad de mejorar sobre la marcha.

- Evaluación final: Se basa en la recogida y valoración de todo aquello que se ha llevado a cabo durante un tiempo previsto (para desarrollar un programa, un trabajo, un curso escolar...)

➤ **Según el criterio de comparación**

- Autoreferencia: En este caso la referencia es el propio sujeto (sus intereses, metas, esfuerzos, aprendizajes previos etc.) u otro objeto de la evaluación en sí mismo.
- Heteroreferencia: En este caso, las referencias no son el propio sujeto, programa, centro...

- Referencia o evaluación criterial: Se trata de comparar los resultados de cualquier proceso educativo con los objetivos que se habían fijado previamente.
- Referencia o evaluación formativa: Se trata de comparar el nivel general de un grupo normativo cualquiera (otros alumnos, centros...)

3.3.1 Definición de auto-evaluación:

De acuerdo con Boud (1995), todas las evaluaciones incluyendo la auto-evaluación constan de dos elementos principales: la toma de decisiones sobre los niveles de rendimiento esperados y, a continuación, hacer juicios sobre la calidad de la actuación en relación con estas normas. Cuando se introduce la auto-evaluación, lo ideal es involucrar a los estudiantes en estos dos aspectos.

Andrade y Du (2007) proporcionan una definición útil de la auto-evaluación que se centra en el aprendizaje formativo que puede promover:

La autoevaluación es un proceso de evaluación formativa durante el cual los estudiantes reflexionan y evalúan la calidad de su trabajo y su aprendizaje, juzgan el grado en que se reflejan los objetivos y criterios explícitamente indicados, identifican las fortalezas y debilidades en su trabajo, y revisan en consecuencia. (p. 160).

El uso de este tipo de evaluación dependiendo del nivel madurativo de los alumnos, hace que sean conscientes de sus progresos educativos, a la vez que provoca motivación y aprendizaje.

Como indica Casanova (1995)

Al comenzar una unidad didáctica se debe facilitar a los alumnos la información detallada acerca de los aspectos que deben auto-evaluar, para que puedan auto observarse y examinar su trabajo continuo y así, llegar a conclusiones rigurosas al final del proceso. (p. 80).

3.3.2 Importancia de la auto-evaluación en el aula.

El hecho de utilizar los instrumentos de evaluación de forma cotidiana, continua y formativa, hace que el alumno tome conciencia y asuma los aspectos fundamentales de

los contenidos de aprendizaje. La puesta en práctica de instrumentos y momentos de autoevaluación, permite tener una información más clara de los procesos de aprendizaje que se están dando, así como de las decisiones que hay que tomar para mejorarlos.

La evaluación ayuda a ser consciente de los puntos fuertes y débiles. Es decir, valorar la calidad de un trabajo y plantear posibles mejoras.

La finalidad de la educación es formar ciudadanos libres, autónomos y críticos. En este sentido, si queremos formar personas responsables y desarrollar una educación democrática, es necesario implicar a los alumnos en los procesos de evaluación. Con ello conseguiremos que los niños adquieran habilidades y recursos para ser cada vez más autónomos.

Todo ello está relacionado con planteamientos educativos democráticos, participativos, críticos, dialógicos... y con modelos de currículo basados en el proceso.

Hacer juicios sobre el progreso del propio aprendizaje es parte integral del proceso de aprendizaje.

- La auto-evaluación se basa principalmente en revisar el progreso de los propios aprendizajes (estimular su reflexión).
- La auto-evaluación promueve la responsabilidad e independencia del alumno.
- Las prácticas de auto-evaluación se alinean bien con el cambio en la literatura de educación, de un enfoque en el desempeño docente a un énfasis en el aprendizaje del estudiante
- La auto-evaluación hace hincapié en los aspectos formativos de la evaluación; ya que como hemos dicho anteriormente, proporciona información para mejorar los procesos educativos y conseguir los objetivos previstos.

Además, el proceso de auto-evaluación puede ayudar a “Preparar a los estudiantes no sólo para resolver los problemas de los que ya conocemos la respuesta, sino para resolver problemas que no podemos en este momento ni siquiera concebir” (Brew, 1995, p. 57).

3.3.2 Cómo implementar la auto-evaluación.

Si queremos utilizar la auto-evaluación en el aula, es importante introducir el concepto y empezar a ofrecer oportunidades de práctica muy temprano (introduciendo ejemplos y

modelos). Antes de introducir cualquier práctica de auto-evaluación, es necesario mantener conversaciones con los alumnos.

Boud (1995) sostiene que la forma en que se lleva a cabo la auto-evaluación es fundamental para su aceptación por parte de los estudiantes. De acuerdo con Boud (1995), el proceso de implementación debe incluir:

- Una lógica clara: ¿cuáles son los propósitos de esta actividad en particular?
- Procedimientos explícitos: los alumnos necesitan saber lo que se espera de ellos.
- La tranquilidad de un entorno seguro en el que puedan ser honestos acerca de su propio rendimiento.
- La confianza de que otros estudiantes harán lo mismo.

La auto-evaluación se puede usar junto con la evaluación del profesor. Además, se puede integrar en la mayoría de las actividades de aprendizaje, proporcionando regularmente oportunidades a los estudiantes para identificar o reflexionar sobre su progreso. Para llevar a cabo todo ello, los alumnos necesitan primeramente entrenamiento, práctica y apoyo en el desarrollo de habilidades de auto-evaluación.

Gran parte de la literatura de auto-evaluación sostiene que puede mejorar el aprendizaje con mayor eficacia cuando no se trate de calificaciones. Por ejemplo, Kirby y Downs (2007) argumentan a favor de los beneficios de una "evaluación formativa, de bajo riesgo y criterio-referenciada" (p.490).

5. Metodología y diseño.

Para la puesta en práctica se han tenido en cuenta diversas metodologías. En este caso se trata del Feedback, el Refuerzo Positivo y la metodología AICLE. A continuación se explicará detalladamente en qué consiste cada una de ellas.

1.1 METODOLOGÍA

4.1.1 Feedback

Si queremos que la evaluación sea realmente una situación de aprendizaje, no podemos omitir el término “Feedback”. Por feedback se puede entender: “Toda la comunicación del profesor al alumno después que el profesor ha evaluado su trabajo” (Sadler, 2010).

Un buen feedback ayuda al estudiante a regular su aprendizaje. Para ello, Nicol y Milligan (2006) describen los siguientes principios:

- Ofrece a los estudiantes información sobre su aprendizaje.
- Anima el diálogo con el profesor y con los compañeros sobre el aprendizaje.
- Ofrece información a los profesores para mejorar su aprendizaje.
- Ayuda a aclarar cuál es el buen desempeño (objetivos, criterios, resultados...)
- Permite corregir deficiencias en el desempeño actual en comparación con el esperado.
- Facilita la reflexión y auto-evaluación durante el aprendizaje.

El feedback no debe centrarse solamente en los contenidos de la tarea, sino que es necesario que se dirija a los procesos y habilidades para que los alumnos puedan mejorar su trabajo en un futuro.

Se puede dar el feedback haciendo referencia a tres criterios distintos:

- Feedback a la relación: Se trata de hablar de la persona en cuestión. Por ejemplo “Eres bueno” (feedback positivo); “Eres malo” (Feedback negativo).
- Feedback a las conductas: Se trata de hablar de las acciones de la persona. Por ejemplo “¡Bien hecho!” (feedback positivo); “¡Muy mal!” (feedback negativo)
- Feedback a los resultados: Se trata de hablar de los resultados obtenidos por una persona. “Has conseguido siete caras verdes, ¡muy bien!” (feedback positivo); “No has conseguido ninguna pegatina verde, ¡muy mal!” (feedback negativo).

En este caso, en edades tempranas las emociones juegan un papel crucial. Por ello, cuando el maestro hace un comentario a un alumno sobre su trabajo, hay que tener en cuenta que un feedback negativo podría ser devastador. Cuando un niño no realice una tarea como se esperaba, los comentarios deben ir orientados a ayudarlo a mejorar, motivarlo a seguir, apoyarlo... es decir, nunca prejuzgar, desmoralizar o desmotivar a un alumno.

En cuanto a lo que motivación se refiere, Ajello (2003) nos dice que debe entenderse como la trama que sostiene el desarrollo de las actividades que son significativas para la persona y en las que ésta toma parte. Es decir, debe entenderse como el proceso por el cual la persona se plantea un objetivo, utiliza los recursos adecuados y mantiene una conducta concreta con el fin de conseguir una meta. A continuación, se hace referencia al refuerzo positivo como medio utilizado en este trabajo para motivar a los alumnos.

4.1.2 Refuerzo positivo

Como hemos dicho en el apartado anterior, es muy importante hacer comentarios positivos a los niños siempre que realizan bien sus tareas o se comportan como esperamos que lo hagan. Con esto, damos a los niños la confianza suficiente para seguir aprendiendo y para aumentar su autoestima.

Se entiende como reforzador, cualquier consecuencia que al seguir a un comportamiento, hace que aumente la posibilidad de que dicha conducta se repita o se mantenga en un futuro. Es decir, esa consecuencia hace más fuerte el comportamiento al que sigue. En nuestro caso, vamos a hablar del refuerzo positivo como método utilizado para llevar a cabo los siguientes recursos.

Refuerzo positivo: Se da cuando un comportamiento va seguido de una consecuencia positiva. Es importante que asignemos a un niño el reforzador positivo justo después de la conducta deseada para que sea consciente de porqué se le está premiando.

En el caso del primer recurso, se han elegido pegatinas con caras felices que los niños colocarán después de utilizar la expresión correcta para pedir algo. Lo que se espera reforzando positivamente dicha conducta, es que se mantenga en el futuro. No utilizaremos caras enfadadas ni eliminaremos las que ya han conseguido, sino que siempre se animará a ese niño a pedirlo correctamente la próxima vez. Una vez que esas

expresiones ya han sido asimiladas por todos, se pueden dejar de premiar esas conductas o añadir otras nuevas.

En el caso del segundo recurso, se han utilizado como reforzadores dos tipos de pegatinas. Una verde feliz y otra amarilla triste. Ya que lo que hay que buscar es motivar a los niños a seguir aprendiendo, no se han utilizado caras rojas que ellos suelen asociar como algo negativo. De esta forma la pegatina amarilla les indica que pueden llegar a conseguirlo; es decir, ambos reforzadores se usan de manera positiva.

Por último, en el tercer recurso se ha utilizado un sello como reforzador o “premio”. Del mismo modo, esto motiva a los niños y sienten que son recompensados por su trabajo.

Es decir, en los tres casos se ha utilizado el refuerzo positivo aunque de distinta manera. Lo importante es que siempre se ha utilizado para motivar y nunca para castigar o hacer un comentario negativo a los niños; ya que con esto solo se conseguiría desmotivarles. Seguramente, después de un tiempo serán ellos mismos quienes acudan a la maestra para pedir su premio o recompensa por el trabajo bien realizado o por su buena conducta. Es decir, conseguiremos que los niños sean mucho más conscientes de lo que se espera de ellos y se vuelvan más responsables en las tareas. Sin embargo después de un tiempo y cuando esas conductas hayan sido ya asimiladas por los alumnos, será aconsejable dejar de premiarlas para pasar a premiar otras conductas nuevas.

4.1.3. Aprendizaje Integrado de Lengua Extranjera y Contenido (AICLE)

Como indican Maljers, Marsh, Wolff, Genesee, Frigols- Martín, Mehisto (2010):

AICLE es un enfoque educativo centrado-dual en el que se utiliza un idioma adicional para el aprendizaje y la enseñanza de lengua y contenido con el objetivo de promover tanto el contenido como el dominio del lenguaje a niveles predefinidos. (p. 11)

El Marco europeo para la formación del profesorado AICLE no puede centrarse en todos los contenidos que se enseñan en los sistemas escolares, o en las lenguas que podrían ser utilizados como medio de instrucción. El Marco, como tal, es neutral con respecto a estos aspectos, y no está pensado para el desarrollo de competencias específicas en cualquier materia o idioma. Más bien, se centra en las competencias

necesarias para enseñar los contenidos y un idioma adicional de una manera integrada. Esto es lo que Dalton-Puffer (2007) denominó currículo de la lengua.

Esta metodología se basa en una enseñanza centrada en el alumno, promoviendo su implicación en todas las tareas del aula. También hace referencia a una enseñanza flexible y facilitadora. Es decir, es necesario presentar el idioma de manera que los niños lo comprendan. Para ello se pueden usar diversas estrategias tanto lingüísticas como para lingüísticas (uso de gestos, imágenes, simplificando, repitiendo, etc.), seleccionando de esta manera los andamiajes precisos.

Se basa también en un aprendizaje interactivo y autónomo, por ejemplo, mediante el uso de técnicas de auto-evaluación. Utiliza también una gran variedad de recursos y materiales, promoviendo un contexto rico y variado. Y, por último, se basa en un aprendizaje centrado en el proceso y en las tareas. Esas tareas deben tener como objetivo promover tanto el contenido, como el uso comunicativo de la segunda lengua (en este caso el inglés).

Es importante comenzar planteando actividades sencillas y apoyando el idioma de manera que los niños no se sientan perdidos o frustrados y el contenido sea más accesible para ellos.

4.2. DISEÑO

RECURSO 1: AUTO-EVALUACIÓN DE RUTINAS EN LA CLASE DE INGLÉS.

Los objetivos que se han perseguido con el diseño de este recurso son los siguientes:

- Familiarizar a los niños con las expresiones “Toilet, please”, “Blow my nose please” y “Help me, please”.
- Fomentar su uso en el aula de inglés.
- Conseguir niños más autónomos y responsables mediante el uso de la auto-evaluación.
- Utilizar el refuerzo positivo como método para motivar a los niños.

La forma completa de realizar esas peticiones correctamente sería diciendo: “Can I go to the toilet, please?”, “Can I blow my nose, please?”, “Can you help me, please?” sin embargo, se han simplificado por la siguiente razón:

Los niños a la edad de tres años no son capaces de construir frases largas ni siquiera en su lengua materna. Esas expresiones reducidas se denominan “fórmulas” y al utilizarlas siempre en las mismas situaciones y de forma continuada y sistemática, sirven a los niños cómo herramientas para estimular el uso de la segunda lengua.

Estas expresiones se consideran de gran importancia debido a que los niños a estas edades hacen un uso muy frecuente de ellas a lo largo del día. De hecho, se encuentran entre los contenidos de la programación de inglés del colegio en el cual se llevó a cabo el periodo de prácticas. Sin embargo, durante los primeros días de estancia en el centro se pudo observar cómo su uso en las clases de inglés era todavía muy escaso.

Por ello, se consideró oportuno diseñar un recurso que fomentase en los niños el correcto uso de esas expresiones en inglés. El objetivo no es que los niños repitan esas frases todos los días y sin ningún sentido, sino más bien familiarizarles con esas expresiones y que aprendan a usarlas en los contextos adecuados.

Este recurso se diseñó de forma que los niños pudiesen llevarlo a cabo ellos solos mediante la auto-evaluación, sin ser necesaria la intervención de la maestra después de un tiempo de adaptación al mismo. Siempre que en un aula se introduce un recurso nuevo de este tipo, hay que tener en cuenta que los niños necesitan unos días para interiorizarlo y convertirlo en una rutina. Por lo tanto, se podría decir que los primeros días serán “de prueba”.

El recurso consiste en una tabla de doble entrada. En este caso, se han realizado dos tablas para facilitar en los niños el llegar sin problema a colocar las pegatinas. En la parte vertical se encuentran las fotos de los niños con sus nombres escritos en mayúscula. Se consideró necesario incluir sus fotos debido a que algunos niños todavía tienen dificultades para reconocer su nombre.

En la parte horizontal, encontramos los tres ítems a evaluar “Toilet, please”, “Blow my nose, please” y “Help me, please”. En los tres casos, y debido a que los niños todavía no saben leer, se ha incluido una imagen para servir de apoyo visual a la hora de colocar las pegatinas en el lugar correspondiente (un inodoro, un niño sonándose la nariz con un pañuelo de papel, y una niña levantando la mano para pedir ayuda).



Imagen 1: Tablas de doble entrada

Para el refuerzo positivo se han utilizado pegatinas de caras felices con las que los niños ya estaban familiarizados por ser usadas también en otros contextos por su tutora de aula. Cada vez que un niño realice esa petición correctamente, la maestra le felicitará y será él mismo quien se auto-evalúe colocando una cara feliz en el lugar correspondiente.

La introducción y presentación del recurso se realizó en inglés, haciendo uso en casos puntuales del español, teniendo en cuenta que estamos presentando un recurso nuevo en el aula y es muy importante que no quede ninguna duda sobre su correcto uso.

Se colocaron las dos tablas en una pared a baja altura la una junto a la otra y se dejaron las pegatinas a un lado al alcance de los niños. Después, una a una se fue señalando y comentando las imágenes para comprobar que los niños conocían lo que representaban.

Seguidamente, se explicó a los niños cuál iba a ser el proceso a seguir. Es decir, cada vez que un niño necesita ir al baño se le anima a pedirlo en lengua inglesa utilizando la expresión “Toilet please”. Al volver del baño colocará una pegatina feliz en el lugar correspondiente de la tabla. Si necesita un pañuelo de papel, se le animará a utilizar la expresión “Blow my nose, please”. Después de sonarse la nariz, se acercará a la tabla para colocar una pegatina feliz dónde corresponde. Cuando un niño necesite ayuda, la fórmula será “Help me please”. Si es así, de la misma forma se acercará a la tabla para colocar una pegatina feliz en el lugar adecuado.

Una vez se ha presentado el recurso, la dinámica a seguir durante los primeros días fue la siguiente:

Con la expresión “Toilet, please”:

- Alumno: “Toilet, please!”

- Maestra: “Ok, you can go to the toilet”
(Cuándo el alumno volvía del baño...)
- Maestra: “Take a sticker and put it on the poster”

Con la expresión “Blow my nose, please”

- Alumno: “Blow my nose, please”
- Maestra: “Ok, you can take a tissue” “Now take a sticker and put it on the poster” “Very well!”

Con la expresión “Help me, please”

- Alumno: “Help me, please”
- Maestra: “Very well, I will help you right now” “Take a sticker and put it on the poster”

Lo que se busca conseguir, es que después de unos días de prueba utilizando este recurso en el aula, ya no sea necesaria la intervención de la maestra para recordar que hay que colocar una pegatina en el poster. Es decir, si queremos que los niños sean cada vez más autónomos, ellos mismos deben acudir al poster cuando consideren que han utilizado la expresión adecuada y en el contexto adecuado. Además, es necesario dejar que realicen esta acción por sí solos para que de esta forma comprendan totalmente el funcionamiento de una tabla de doble entrada.



Imagen 2: Tabla con pegatinas

RECURSO DOS: FICHA DE AUTO-EVALUACIÓN.

Este recurso y el siguiente, se encuentran conectados con un proyecto sobre “Las mariquitas” que se estaba llevando a cabo en el aula en ese momento. Al tratarse de un proyecto bilingüe, ambos recursos se enfocaron en la auto-evaluación de aquellos conceptos trabajados en lengua extranjera.

Uno de los objetivos de este proyecto era conocer las partes del cuerpo de la mariquita en inglés. Las razones y objetivos por los que se diseñó este recurso fueron:

- Desarrollar en los niños habilidades para auto-evaluarse.
- Hacer reflexionar a los niños sobre los resultados obtenidos.
- Servir a la maestra cómo muestra del grado de éxito de sus sesiones.
- Hacer conscientes a los niños de sus aprendizajes a través de un proceso de auto-evaluación.
- Hacer uso del refuerzo positivo para conseguir motivación.

No se trata de aprender el vocabulario sobre las partes del cuerpo de la mariquita, sino familiarizar a los niños con estos conceptos creando sesiones dónde se les motive a aprender a través del refuerzo positivo y de una gran variedad de actividades.

Además de esto, lo que se busca es que los niños sean capaces de reflexionar sobre lo que sabían al principio del proyecto y lo que saben al final del mismo; que sean conscientes de lo que les queda todavía por aprender; y por último, del proceso que se ha seguido para llegar hasta donde han llegado.

Para ello se diseñó una ficha de auto-evaluación con las siguientes características:

En el centro de la hoja aparece la imagen de una mariquita con sus partes del cuerpo señaladas y un cuadro vacío dónde los niños deben colocar una pegatina verde (feliz) o amarilla (triste) según si conocen esa parte del cuerpo de la mariquita o no.

A un lado de la hoja se encuentra escrita la frase “I know it” acompañada de una carita verde feliz. Esto significa que si ese niño conoce la parte del cuerpo de la mariquita en inglés, colocará esa pegatina en el lugar indicado.

SELF ASSESSMENT
LADYBIRD BODY PARTS

NAME: _____ DATE: _____

- I KNOW IT: 

- I WILL KNOW IT: 

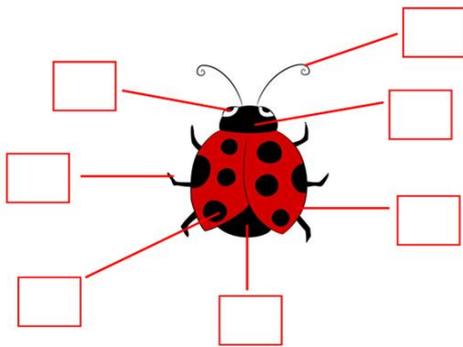


Imagen 3: Ficha de auto-evaluación

Debajo de esa frase aparece otra dónde dice “I will know it” acompañada de una carita amarilla y triste. Esto quiere decir que si un niño todavía no conoce esa parte del cuerpo de la mariquita en inglés, colocará una pegatina amarilla en la casilla indicada como muestra de que todavía no la conoce, pero puede llegar a conocerla en un futuro.

A pesar de que los niños todavía no sepan leer, desde un primer momento se les explicará lo que dice cada frase y qué pegatina corresponde a cada una de ellas. De esta forma, asociarán lo que significa cada una para utilizarlas después en el momento de auto-evaluarse.

Con la intención de que al término del proyecto los niños fueran realmente conscientes de sus avances, se realizó una auto-evaluación inicial y otra final. Es decir, cada niño completó esa misma hoja en dos momentos distintos; una primera vez antes de comenzar el proyecto; y una segunda vez al finalizar el mismo.

En ambos casos fue necesario dedicar dos días para su realización. Esto se debe a que el proceso se llevó a cabo de forma individual, en un lugar tranquilo y sin interrupciones. El hecho de trabajar aisladamente con cada niño nos permite dotarle de mayor seguridad (hacer que los alumnos no se sientan mal por tener que colocar una pegatina amarilla); el niño siente que se le está dedicando toda la atención necesaria; nos permite mantener una conversación a solas con él y conocer más a fondo a cada alumno; y por último, aclarar todas las dudas que se puedan dar durante el proceso.

Se utilizó una lista de clase para ir siguiendo un orden determinado y realizar un registro de los alumnos que iban realizando su auto-evaluación.

Antes de llevar a cabo el proceso de forma individual, fue importante hacer una presentación de este recurso en gran grupo para aclarar dudas, dar a los niños la oportunidad de hacer preguntas y dejar claros los conceptos. De esta forma en el momento de su realización no resulta algo desconocido para ellos y ya poseen una idea general sobre su funcionamiento. La presentación de este recurso se realizó en ambos idiomas y en el momento de la asamblea.

- Todos los niños deben tener claro los elementos que aparece en la hoja: un espacio para escribir su nombre; otro para la fecha; una mariquita con sus partes del cuerpo señaladas y dos tipos de pegatinas.
- ¿Qué queremos evaluar? Es necesario dejar claro a los niños que a lo largo de este proyecto vamos a conocer las partes del cuerpo de la mariquita en inglés.
- Una vez localizados los elementos, hablamos sobre su significado: Las caras verdes felices representan “Lo sé” y las caras amarillas tristes significan “Lo sabré”. Por lo tanto, si conozco esa parte del cuerpo de la mariquita en inglés, debo colocar una pegatina verde feliz y si todavía no conozco esa parte, colocaré una pegatina amarilla.

La forma de llevar a cabo el proceso individualmente tanto en la realizada al comienzo como en la realizada al final fue el siguiente:

El niño ponía su nombre en la hoja y después, se le explicaba de nuevo el proceso para darle mayor seguridad, esta vez únicamente en inglés. Después, se señalaba una parte del cuerpo y se le preguntaba: “What is this?”. Si el niño conocía esa parte del cuerpo de la mariquita en inglés, colocaba una pegatina verde feliz; en cambio, si todavía no la conocía, decía de qué parte del cuerpo se trata (en español) y colocaba una pegatina amarilla.

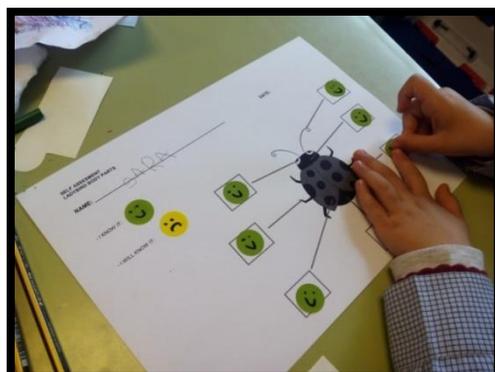


Imagen 4: Alumno realizando su auto-evaluación

Una vez terminado el proceso, la maestra indicaba en la hoja la fecha de realización.

Para familiarizar a los niños con las partes del cuerpo de la mariquita, se diseñaron sesiones dónde los alumnos tenían la oportunidad de conseguir distintos tipos de premios (gomets de colores, pegatinas de dibujos, sellos etc.) a través de actividades como: juegos con su cuerpo, utilización de flashcards, canciones, juegos por parejas... De esta forma los niños se iban familiarizando con las partes del cuerpo de la mariquita a la vez que jugaban y se divertían. El hecho de dar premios a lo largo de las sesiones permitió a la maestra tener una idea sobre el momento en el cual los niños ya estaban preparados para realizar la auto-evaluación final (si prácticamente todos los niños conseguían premio durante las sesiones).

Para que fuesen conscientes realmente del proceso llevado a cabo, se dedicó una sesión final para comentar los resultados y que los niños evaluaran sus aprendizajes.

➤ Sesión final para comentar los resultados:

Para realizar esta sesión, se graparon conjuntamente la auto-evaluación inicial y final de cada niño. De esta forma sólo con pasar la hoja se podía ver claramente los avances de cada niño. La finalidad de esta sesión era que los niños fuesen conscientes realmente de lo que sabían al principio del proyecto y de lo que conocían al final de mismo. Es decir, hacerles reflexionar sobre ello. Los recursos necesarios fueron tres tipos de pegatinas:

- Una pegatina con una cara super feliz dorada “Super happy face”
- Una pegatina con una cara feliz verde “Happy face” o “Green face”
- Una pegatina con una cara feliz amarilla “Yellow face”

Antes de comenzar el proceso con cada niño, se tomaron tres modelos para servir de ejemplo y explicarles a los niños cómo evaluar sus resultados finales:

Los niños que habían conseguido en su auto-evaluación final que todas las caras pasasen a ser verdes (se contaban siete caras verdes), conocían ya “todas” las partes del cuerpo de la mariquita. Por lo tanto, debían coger una pegatina dorada “Super happy face” y colocarla en la hoja como muestra de sus logros.

Los niños que en su auto-evaluación final habían conseguido que casi todas las caras pasasen a ser verdes, ya conocían “casi todas” las partes del cuerpo de la mariquita. Por

lo tanto, debían colocar una pegatina verde “Happy face” en la hoja como muestra de sus logros.

Los niños que en su auto-evaluación final sólo habían conseguido una o dos caritas verdes, no conocían todavía las partes del cuerpo de la mariquita, por lo tanto colocaban una cara amarilla “Yellow face” como muestra de que todavía no las conocían pero pueden llegar a conocerlas más adelante. El proceso seguido puede verse en el apéndice 1.

RECURSO TRES: AUTO-EVALUACIÓN DE UNA RUTINA.

El siguiente recurso se diseñó principalmente por dos motivos:

- Fomentar en los niños el uso de la auto-evaluación.
- Evaluar la adquisición de la rutina llevada a cabo varios días durante el proyecto.

Empezaremos por comentar en qué consistía la rutina. Dicha rutina se realizaba en inglés y su objetivo principal era familiarizar a los niños con los colores (rojo, amarillo y naranja), los números (del uno al once) y los sentimientos (feliz, triste o dormido) de manera significativa, pues estaba estrechamente relacionado con el proyecto. Todas las mañanas los niños se sentaban mirando hacia el mural. En ese espacio se había creado una gran mariquita la cual cada día cambiaba su color, número de manchas y sentimiento. Debajo de ella se había colocado un cartel donde estaban indicadas las siguientes frases;

- Today I feel:
- Today I am:
- Today I have ___ spots.

La tarea diaria era comprobar sus características y colocar la tarjeta correspondiente en esos espacios.

- How this Ladybird is feeling today? Is it happy, sad or sleepy? (Mostrando en cada caso una tarjeta con una cara feliz, triste y dormida para servir de apoyo los primeros días). Una vez sabemos el sentimiento de la mariquita, uno de los niños se acerca al mural para colocar la tarjeta en el lugar correspondiente.
- What color is the ladybird today? Is it red, orange or yellow? (Mostrando en cada caso una tarjeta amarilla, roja y naranja para servir de apoyo los primeros

días). Una vez sabemos el color, uno de los niños se acerca al mural para colocar la tarjeta en el lugar correspondiente.

- How many spots have got the ladybird today? (Señalando las manchas para servir de apoyo visual a los niños) Contamos el número de manchas entre todos. Una vez sabemos cuántas manchas tiene la mariquita hoy, un niño se acerca al mural para colocar la tarjeta con el número correspondiente.

El recurso diseñado para la auto-evaluación de dicha rutina consiste en una gran cartulina blanca donde se han colocado 25 mariquitas (una por cada niño) las cuales aparecen sin color, sin manchas y sin cara.



Imagen 5: Cartulina con 25 mariquitas

La finalidad por lo tanto es completar las mariquitas con los colores rojo, amarillo o naranja; con una cara feliz, triste o dormida; y por último, añadirle una, dos o tres manchas. El motivo de añadir a la mariquita un máximo de tres manchas, se debe a que son los tres números trabajados hasta ese momento en el aula; por lo tanto, de esta manera todos los niños están en una situación de igualdad respecto a nivel de aprendizaje. Los materiales necesarios para su realización han sido ceras de colores (amarillas, naranjas y rojas); caras tristes, dormidas y felices; y manchas (gomets).

Uno a uno los niños completaban esas mariquitas siguiendo las indicaciones de la maestra. Una vez habían comprobado que todo estaba correcto, ellos mismos estampaban un sello en su mano (en este caso se ha elegido un sello de una mariquita). Para que los niños pudiesen comprobar por sí mismos si lo habían realizado correctamente, se utilizaron tres modelos distintos de mariquitas creados previamente:

- Red, happy and with three spots Ladybird.
- Yellow, sleepy and with two spots ladybird.
- Orange, sad and with one spot ladybird.

Una vez diseñados y reunidos todos los materiales necesarios, se introdujo el recurso en el aula. Se colocó la cartulina en la pizarra a la altura de los niños de forma que todos pudiesen llegar sin problema a completarlas mariquitas. En una mesa se colocaron las caritas, las ceras de colores, los gomets, dos pegamentos y el sello para la auto-evaluación.

La presentación del recurso y los materiales a los alumnos se realizó utilizando a la vez los dos idiomas, tanto el español como el inglés. Se tomó esta decisión debido a que el nivel de los alumnos no es muy avanzado y de esta forma nos aseguramos que todos entienden cuál es el proceso que se va a seguir, para qué sirve cada elemento, y sobre todo, cómo deben comprobar que lo han hecho bien para después auto-evaluarse utilizando el sello. El proceso seguido puede verse en el apéndice 2.

Uno a uno los niños salen al centro para completar las mariquitas siguiendo las indicaciones de la maestra, por ejemplo:

- Profesora: (Niño 1) Please, come here!
- Paint the ladybird....red!
- Put a happy face to the ladybird.
- Put three spots to the ladybird.



Imagen 6: Niña completando la mariquita

Cuando ese niño ha completado su mariquita, se comprueba que todo está correcto. Para ello se toma el modelo correspondiente a la vez que se van realizando las preguntas pertinentes (apéndice 2) que les guiarán en su auto-evaluación, felicitándoles cuando ellos mismos han considerado que deben ponerse el sello porque su mariquita era igual a la del modelo.

A medida que los niños van asimilando el proceso, se irá reduciendo la guía de la profesora pasando de ser ella quien indica que deben ponerse el sello “Take the stamp and put it on your hand”, a dejar que sean ellos mismos quienes respondan a la pregunta de la maestra “Should you put the stamp on your hand?”.

6. RESULTADOS

RESULTADOS OBTENIDOS CON EL PRIMER RECURSO.

Dado que los niños están en su primer año de escolarización y no están muy familiarizados con el funcionamiento de las tablas de doble entrada, hubo que realizar varios ejemplos sobre el lugar correcto dónde había que colocar la pegatina según la expresión que queríamos evaluar. El motivo fue que alguno de ellos colocaba la pegatina siempre en el primer espacio. A la hora de realizar los ejemplos, la maestra deslizaba el dedo por la tabla hasta dar con el espacio que buscamos y colocaba ahí la pegatina. Los niños comprendieron enseguida el funcionamiento de las tablas de doble entrada y no hubo que ayudar en más ocasiones a ninguno. Todos buscaban su foto y deslizaban el dedo hasta dar con el hueco correspondiente.

En principio, al programar el diseño este recurso, se pensó en asignar al final de cada semana una medalla al niño que más veces hubiese utilizado cada acción correctamente. Se trataría de crear tres tipos de medallas diferentes asociadas a cada expresión. Sin embargo, los primeros días surgieron problemas ya que algunos niños utilizaban las frases indiscriminadamente y fuera de contexto solamente por el hecho de conseguir una pegatina. Como el objetivo de las tablas era motivar en los niños el uso de esas expresiones en el aula de inglés, finalmente se optó solo por el refuerzo positivo con pegatinas de caras felices y se decidió no incluir las medallas.

Respecto a la rutina de pedir ayuda correctamente diciendo “Help me, please” fue algo más complicado de motivar en los niños ya que no se daban muchas situaciones en el aula de inglés dónde tuviesen que animarse a pedirlo. Para ello, en relación a los contenidos que se estaban trabajando en ese momento en el aula, se diseñaron actividades donde se motivó el uso de esa expresión. Los niños tenían que pedir ayuda a otro niño o a la maestra si no sabían algo. El resultado fue bueno ya que al repetirlo varias veces lo asimilaban rápido y todos empezaron a utilizar esa expresión correctamente y en el contexto adecuado.

En el caso de la expresión “Blow my nose, please”, después de varios días utilizando este recurso en el aula, la profesora se dio cuenta de que ningún niño pedía papel y es

algo que suelen hacer con bastante frecuencia a lo largo del día fuera de las clases de inglés. Para motivar esto, se colocó una caja de pañuelos a la vista de los niños para que supiesen que estaban a su disposición si los necesitaban. Al poco tiempo algunos niños comenzaron también a utilizar esa expresión, lo que hizo que finalmente todos se familiarizasen con ella.

En cuanto a la expresión “Toilet, please” ha sido una de las más utilizadas ya que al tratarse de niños tan pequeños, van al baño con bastante frecuencia. Por lo tanto, todos los niños aprendieron a usarla en el contexto correcto. Sin embargo, surgieron algunos problemas con respecto a dicha expresión ya que cuando un niño pedía permiso para ir al baño, todos los demás empezaban a levantar la mano solo por el hecho de conseguir la pegatina. Para controlar esto se introdujo en el aula un semáforo y no podía ir al baño más de un niño al mismo tiempo. En dos o tres días los niños ya tenían asimilada esta rutina y eran ellos mismos los que ponían la pegatina después de utilizar la expresión correctamente sin que la maestra tuviese que intervenir.

Este recurso se ha llevado a cabo en el aula durante varias semanas, y en las imágenes se puede ver cómo hay niños que no tienen ninguna pegatina en sus casillas. Esto no es negativo, ya que el objetivo era que se familiarizasen con esas expresiones y empezasen a usarlas en los contextos adecuados. Dado que las clases de inglés suelen ser de media hora, hay niños que nunca necesitan ir al baño o pedir papel, sin embargo, el hecho de que otros de sus compañeros utilicen esas expresiones, hace que los demás las escuchen todos los días y se familiaricen con ellas igualmente.

Si se hubiera continuado en el centro durante más tiempo y se hubiese podido continuar utilizando este recurso en el aula, se habrían cambiado los ítems a evaluar añadiendo nuevas expresiones que los niños usen diariamente y que me gustaría que comenzasen a utilizar en el aula de inglés. Dado que las tablas de doble entrada son un gran recurso en estas edades para fomentar la auto-evaluación, también se podrían utilizar para evaluar cualquier otro concepto que se esté trabajando en ese momento, rutinas, buenas y malas conductas etc. Y de esta forma, ser útil tanto para la maestra a la hora de llevar un registro de los aprendizajes de cada niño; como para cada niño a la hora de ser cada vez más autónomo, auto-evaluarse y reflexionar.

RESULTADOS OBTENIDOS CON EL SEGUNDO RECURSO:

En este caso se ha elegido este tema porque es el que se estaba trabajando en el aula en ese momento “Lady bird body parts”, pero se podría haber elegido cualquier otro.

Cuando se realizó la auto-evaluación inicial con los niños, pude comprobar cómo algunos de ellos sentían que colocar una pegatina amarilla era algo negativo y les creaba inseguridad. Para evitar esto, fue necesario darles confianza y animarles explicando que todavía no lo sabemos pero “Lo sabremos”. Es decir, fue muy importante a la hora de estar a solas con cada niño, el motivarle a querer aprender, darle expectativas positivas sobre lo que puede conseguir al finalizar el proyecto. En cambio, al realizar la auto-evaluación final, sorprendió el cambio que los niños habían dado. Ya no tenían ese miedo o inseguridad por colocar una pegatina amarilla, sino que ellos mismos eran conscientes de que todavía no conocían esa parte del cuerpo y sabían perfectamente qué pegatina tenían que colocar.

En la auto-evaluación inicial, fue más necesaria la intervención docente a la hora de ir guiando el proceso y recordar a algunos niños que tipo de carita había que colocar en cada caso. Sin embargo, al realizar de nuevo esta auto-evaluación al final del proyecto, el proceso fue mucho más rápido debido a que todos lo conocían perfectamente. Se pudo comprobar cómo la intervención docente sólo fue necesaria con determinados niños, mientras que la mayoría iba colocando sus pegatinas verdes o amarillas cuando se les señalaba una parte del cuerpo. Es decir, habían ganado seguridad y autonomía a la hora de realizar el proceso (uno de los objetivos de este recurso).

El hecho de realizar esta segunda auto-evaluación, sirvió para darse cuenta de cómo las sesiones habían dado resultado, ya que casi todos los niños habían mejorado con respecto a la auto-evaluación inicial y ahora conocían muchas más partes del cuerpo de la mariquita.

En la última sesión en la que se comentaron conjuntamente los resultados, los niños contaron el número de caritas verdes que habían conseguido al finalizar el proyecto y fueron realmente conscientes de sus aprendizajes. Es decir, uno de nuestros objetivos era que reflexionasen sobre lo que sabían al comienzo del proyecto y lo que conocen ahora al finalizar el mismo; por lo que podríamos decir, que ese objetivo se consiguió durante esta sesión. Los niños se sentían muy satisfechos colocando una carita super

feliz o una carita feliz por los resultados obtenidos. En cuanto a los niños que todavía al finalizar el proyecto no conocían las partes del cuerpo de la mariquita, es decir, sólo conocían una o dos partes, colocaron una carita amarilla y se les animó a seguir aprendiendo. De veinticinco niños, cinco obtuvieron una carita amarilla; cinco una carita super feliz; y el resto, consiguió una carita verde. Es decir, la diferencia entre la auto-evaluación inicial y la final fue evidente y muy positiva.

Finalmente, se puede afirmar que los objetivos perseguidos con este recurso se han conseguido.

RESULTADOS OBTENIDOS CON EL TERCER RECURSO

Debido a que una de las razones principales del diseño de este recurso era fomentar la auto-evaluación, vamos a empezar comentando cuáles fueron los resultados respecto a ese proceso:

Todos los niños comprendieron desde un primer momento que debían colocar el sello en su mano si todo estaba correcto. Es decir, si el color, número de manchas y sentimiento de la mariquita coincidían con el modelo. Por ello, con la mayoría de los niños se pudo reemplazar la frase “Take the stamp and put it on your hand” por la siguiente: “Should you put the stamp on your hand?” De esta manera el proceso de auto-evaluación fue completamente autónomo e incluso en varias ocasiones, los niños acudían a ponerse el sello sin necesitar ninguna indicación por parte de la maestra.

Por ello podríamos concluir que el objetivo de fomentar la auto-evaluación en los alumnos se consiguió con éxito; realizándose además de manera totalmente autónoma por parte de los niños.

En cuanto a la adquisición de la rutina, este recurso fue útil para comprobar que la mayoría de ellos diferenciaban entre los tres colores; asociaban correctamente los números uno, dos y tres; y, diferenciaban los tres tipos de sentimientos en la mariquita “Happy”, “Sad” y “Sleepy”. Es decir, fue una buena forma de comprobar si esa rutina realmente había servido para familiarizar a los niños con esos conceptos o no.

A la hora de pedir a un niño coger un color u otro, un tipo de cara u otro.... Se dio algún caso dónde tomaron la opción que no era. Por ello se les hacía reflexionar diciéndoles

“Are you sure?” y de esta forma darles la oportunidad de corregir su error. Así, todos pudieron finalmente colocar el sello en su mano al comprobar que todo estaba correcto.

Finalmente, se podría decir que los dos objetivos principales perseguidos con este recurso se han conseguido.

6. CONCLUSIONES

Haciendo referencia a los objetivos que se perseguían al principio del presente TFG, se ha podido comprobar cómo los niños desde edades muy tempranas pueden comenzar a implicarse en procesos de auto-evaluación, adaptando los recursos a su nivel y a sus capacidades. Además, con el paso del tiempo van ganando cada vez más autonomía en ese proceso.

También se ha conseguido motivar en los niños el uso de una segunda lengua a través de dichos recursos y haciendo el lenguaje comprensible, confirmando de esta manera las teorías sobre la adquisición de una L2 presentadas anteriormente.

Una de las cuestiones que deben ir cambiando, si apostamos por una relación profesor alumno más democrática, es eliminar las relaciones de poder que se establecen habitualmente desde una perspectiva academicista. Para ello será imprescindible caminar hacia procedimientos de enseñanza que faciliten la auto-evaluación como un ejercicio de responsabilidad y de toma de decisiones autónoma del alumno, y de trato digno y de confianza del profesor hacia el alumno. Esto es lo que se ha pretendido a través de la puesta en práctica de los tres recursos presentados a lo largo del presente TFG y diseñados específicamente para el aula, el centro y los alumnos. Los buenos resultados obtenidos nos dan pie a seguir por este camino en el futuro como docente, aumentando la participación de los alumnos en dicho proceso y creando y adaptando todo tipo de recursos a su edad.

7. REFERENCIAS

EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN

- Carrizosa, E. y Gallardo, J. I. (2012). Autoevaluación, Coevaluación y Evaluación de los aprendizajes. III Jornadas sobre docencia del derecho y tecnologías de la información y la comunicación. Recuperado el 1 de Junio de 2016 de http://www.uoc.edu/symposia/dret_tic2012/pdf/4.6.carrizosa-esther-y-gallardo-jose.pdf.
- López, V. M. (2005, Abril). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Revista Tándem*, 17. Recuperado el 27 de Mayo de 2016 de https://www.researchgate.net/publication/39211979_La_participacion_del_alumnado_en_la_evaluacion_la_autoevaluacion_la_coevaluacion_y_la_evaluacion_compartida.
- Moras, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista electrónica "Actualidades investigativas en educación"*, 4, (2). Recuperado el 28 de Mayo de 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>.
- Onneti, V. (2011). La evaluación. *Innovación y experiencias educativas*, (39). ISSN: 1988-6047. Recuperado el 30 de Mayo de 2016 de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_39/VANESSA_ONETTI_ONETTI_1.pdf.
- Rosales, M. (2014, Noviembre). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment, su impacto en la educación actual. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Spiller, D. (2012, Febrero). Assessment Matters: Self-Assessment and Peer Assessment. *Teaching Development | Wāhanga Whakapakari Ako*. Recuperado el 25 de Mayo de 2016 de http://www.waikato.ac.nz/tdu/pdf/booklets/9_SelfPeerAssessment.pdf.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76.

MOTIVACIÓN Y FEEDBACK

- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista educación*, 32 (2), 153-170.
- Torre, J. C. (2012). La información de retorno en la evaluación: feedback. *Educación y nuevas sociedades*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 191-220. ISBN: 978-84-8468-393-3. Recuperado el 30 de Mayo de 2016 de <http://blog.uca.edu.ni/encuentroregional/files/2013/07/Feedback.pdf>.

SEGUNDA LENGUA

- Fleta, M. T. (2006). Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela: *Revista de investigación e innovación en la clase de lenguas*, 51-62. Recuperado el 9 de Junio de 2016 de <http://www.w.encuentrojournal.org/textos/16.6.pdf>.
- Mufioz, M. C. y López, D. (2002-2003). Aprendizaje temprano de una segunda lengua. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*; 169-175. Recuperado el 9 de Junio de 2016 de <http://www.encuentrojournal.org/textos/13.16.pdf>.
- Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 115–128. ISSN: 1989-6778. Recuperado el 26 de Mayo de 2016 de <http://www.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr2.2010.Navarro.pdf>.
- Ruiz, U. (1990). La segunda lengua en el preescolar: una propuesta de diseño. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2 (5), 57-68. Doi: 10.1080/02147033.1990.10820920.
- Alario, C (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en la educación infantil y primaria*. Madrid, España: Síntesis.

TEORÍAS DEL LENGUAJE

- Aramburu, M. (2005). Jerome Seymour Bruner: de la percepción al lenguaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653.
- Chaves, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Revista Educación*. 25(2), 59-6.
- Vygotski, Lev S. (2010), *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós.

Navarro, J. I.; Martín, C. (2010), Psicología de la educación para docentes, Madrid, Pirámide.

MARCOS DE REFERENCIA Y LEYES

Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado el 23 de Mayo de 2016 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

Consejería de Educación (2008). DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. Junta de Castilla y León.

Ministerio de Educación, Cultura y deporte (2013). Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Ministerio de Educación y Cultura y Deporte, Madrid.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

METODOLOGÍA AICLE

Marsh, D., Mehisto, P., Wolff D., Frigols, M. J. (2009) European Framework for CLIL Teacher Education: A framework for the professional development of CLIL teacher. Council of Europe.

Perez, I. (2014). Metodología AICLE. Recuperado el 29 de Mayo de 2016 de http://www.isabelperez.com/clil/cliel_m_2_2.htm.

COMPETENCIAS DEL PROFESOR

Bertaux, P., Coonan, C. M., Frigols-Martín, M. J. & Mehisto, P. (2009). The CLIL teacher's competences grid. Common Constitution and Language Learning (CCLL).

Universidad de Valladolid. Competencias generales y específicas en el grado de Educación Infantil. Escuela Universitaria de Educación, Palencia.

8. APÉNDICES

➤ APÉNDICE 1: Recurso dos.

Diálogo seguido para realizar la auto-evaluación final.

- Primer caso: If all the faces are green...we have learnt everything! Excellent! So we will take the super happy face and stick it here.
- Segundo caso: If almost all faces are green...we have learned so much! Very good! So we will take the green face and stick it here.
- Tercer caso: If there are still many yellow faces... we need to keep learning.

El proceso se llevó a cabo individualmente de la siguiente manera:

- Profesora: (Children one) Come here...etc.
- Let's count the green faces (one, two, three...and seven!) Great! All the faces are green! Excellent! What face should you take? Very well, the super happy sticker! Put it here (pointing).Well done! Give me five!
- Let's count the green faces (One, two, three... and five) Good! Almost all faces are green! What face should you take? Very well, the green sticker! Put it here (pointing). Good work!
- Oh... The faces are yellow... It's not so good... What face should you take? Ok, the yellow face! Put it here (pointing). Next time you will do better.

Distintos casos después de realizar la auto-evaluación final.

- **Caso 1: “Super happy face”**

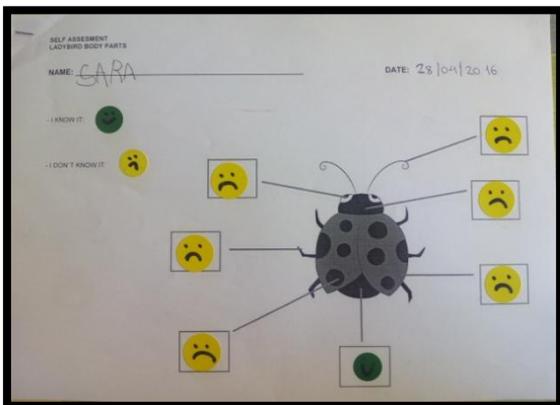


Imagen 7: auto-evaluación Inicial

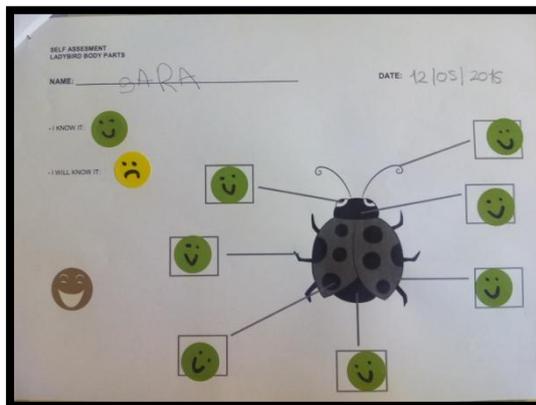


Imagen 8: auto-evaluación final

- **Caso dos: “Green face”**

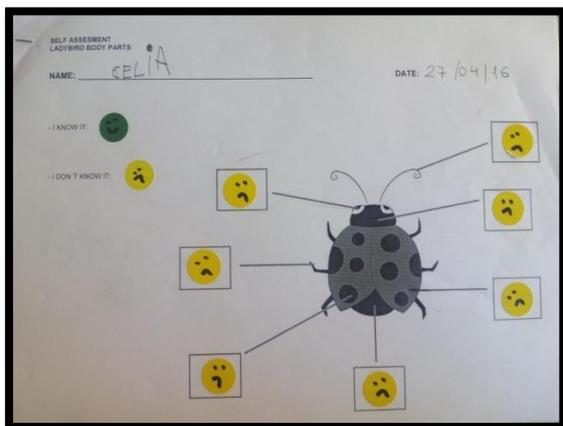


Imagen 9: auto-evaluación inicial

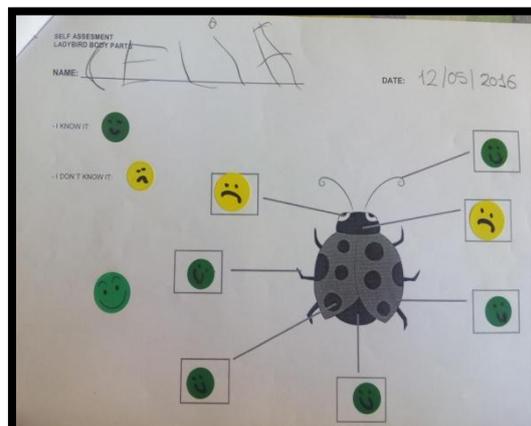


Imagen 10: auto-evaluación final

- **Caso tres: “Yellow face”**

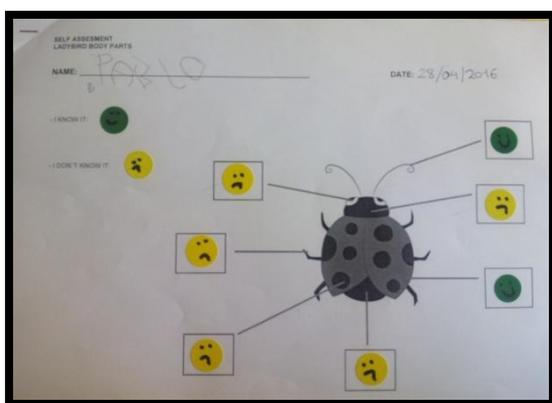


Imagen 11: auto-evaluación inicial

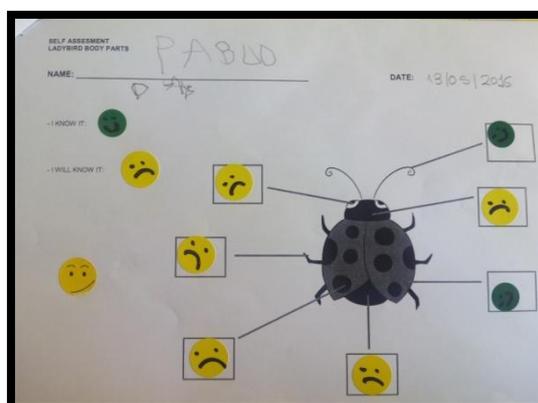


Imagen 12: auto-evaluación final

➤ **APÉNDICE 2: Recurso tres.**

Diálogo seguido para explicar el recurso.

- (Mostrando la gran cartulina) Look! What is this? Here there are many ladybirds! What happens to these ladybirds? (Los niños contestarán que son blancas, no tienen cara etc.)
- Oh! Ladybirds need a color! What color are ladybirds? (Red, yellow and orange). Very well!
- And... what is this? (Mostrando los tres tipos de caritas una a una). A happy face! A sad face! A sleepy face! Ok, very well!
- (Mostrando los gomets de colores) These are the spots! There are spots of many colors. Ladybirds need one, two or three spots!

Diálogo seguido para comprobar que la actividad se ha realizado correctamente.

- Profesora: “Is the ladybird red?”
- Niño: “Yes!”
- Profesora: “Is the ladybird happy?”
- Niño: “Yes!”
- Profesora: “Has it got three spots?”
- Niño: “Yes!”
- Profesora: “Very well! Everything is correct. Give me five! Take the stamp and put it on your hand.
- Niño: (Se acerca a la mesa, coge el sello y lo estampa en su mano)

Imágenes.



Imagen 13: Sello para auto-evaluación



Imagen 14: Resultado final de la cartulina